

Det tillåtande och det begränsande



# Det tillåtande och det begränsande

En studie om pojkars syn på studier och  
ungdomars normer kring maskulinitet

Fredrik Zimmerman



© FREDRIK ZIMMERMAN, 2018

ISBN 978-91-7346-953-1 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-954-8 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Barn och ungdomsvetenskap, vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Publikationen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/54036>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Producerad i samverkan med sektionen för lärarutbildningen vid Högskolan i

Borås.

Distribution:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, SE-405 30 Göteborg, [acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Zeina Zimmerman

Tryck: BrandFactory AB, Källered, 2018

# Abstract

Title: The allowing and the limiting – A study about boy’s view on studying and youth’s norms of masculinity.

Author: Fredrik Zimmerman

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-953-1 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-954-8 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: masculinity, norms, under achievement, anti school-culture, ethnography, gender constructions, hegemonic masculinity, homosociality

Girls preform generally better than boys in school. In many schools the dominant norms of masculinity are a hinder for boys to preform in school. Schools with a dominating “anti school culture” or a “effortless achievement culture” among the boys are examples of this. These norms of masculinity are also a hinder for girls to show their ability in different subjects.

The overall aim of the thesis is to study boy’s view on studying and it’s relation to norms of masculinity. It also focuses on the question if the ability to study is gendered.

The collecting of data was done through an ethnographic inspired study where 15 group interviews and different kind of observations was used. Two classes, class 9d and 9e, in year nine in a secondary school was followed during a three-month period. Class 9d consisted of 20 pupils (13 girls and 7 boys) and 9e consisted of 19 pupils (9 girls and 10 boys). Around half of the pupils came from a working class home and the other half had parents with collar professions. Around one forth of the pupils had a history of immigration in the family

In conclusion a “study culture” was dominating among the boys. The norm among both the girls and the boys was that you should study. Boys could openly study ambitious without any social cost. With a social cost I mean being teased, ridiculed or losing status in the social context. This norm was beneficial for both girls and boys at the school. The result shows that challenging a “anti school culture” or a “effortless achievement culture” is of great importance for both sexes. Despite their being at dominant “study culture” among the boys, girls on average still preform better than boys. This was because the ability to study was gendered. So even if boys were “allowed” to study as ambitious as girls without any social cost, they haven’t developed the same ability to do so because of different social expectations on girls and boys. In other words, did parallel and contradicting norms exist at the school. Some norms were “allowing” boys to study ambitious, other norms was “limiting” and a hinder for boys to do this.



## Förord

Efter att nu ha skrivit färdigt avhandlingen finns det många som man vill tacka. Det går inte att få med alla och det är svårt att beskriva hur tacksam man är, men jag gör ett försök.

När det blivit klart att jag skulle skriva denna avhandling bestämde jag mig direkt för ett givet mål och det var att skrivandet inte skulle påverka min familj. Jag börjar skriva när jag lämnat på förskolan, och slutar skriva när jag ska gå och hämta på förskolan. Efter hämtningen är det dags för mycket viktigare saker än att skriva en avhandling som att bygga piratskepp eller diskutera vilken pinne som är mest magisk. Stort tack till min son Hamilton för att du ger mig perspektiv på vad som är viktigast och den enorma glädjen av att få vara med dig.

Jag känner en stor tacksamhet inför eleverna som lät mig följa dem under sin vardag i skolan. Ni var alla väldigt intressanta att följa och sitta och diskutera med. Stort tack för eran tid. Ett lika stort tack riktar jag till alla lärarna som jag fått följa på skolan som jag valt att kalla för Ludusskolan. Speciellt tack till ”initialerna” E, V. C, M. och S, A. för er hjälp, engagemang och vänlighet. En extra vink till FFF för all hjälp, du är alltid fem lila ugglor av fem möjliga.

En handledares jobb är att guida och hjälpa, detta har min huvudhandledare Thomas Johansson gjort bortom uppdragets gränser. Ett väldigt stort tack för all tid och all kunskap som du delat med dig av. Stort tack till Ann-Sofie Holm som hjälpte mig att få igång det här arbetet och ett lika stort tack till Marianne Strömberg som kom in med viktiga fräscha ögon och hjälpte till att avsluta det. Ett lika stort tack till er som gett värdefulla kommentarer vid olika seminarier och andra sammanhang. Thank you Kathleen Mahon for your kind help.

Att skriva en avhandling är i mångt och mycket ett ensamt och ”stundtals” jobbigt arbete, därför är det viktigare än man kan tro att ha förträffliga, snälla och intelligenta människor runt omkring sig. Jag tänker givetvis på doktorandluncher och snack i korridoren med Anna Norrström, Lotta Wank, Susanne Strömberg Jämsvi, Carina Peterson och Anneli Bergnell Karlsson, ett mycket varmt tack till er alla. Ett innerligt tack till Tora Nord för alla samtal. Tack även till alla andra doktorander som man mött i olika sammanhang för roliga och givande samtal.

Stort tack till alla "närmaste chefer" på HB som gjort vad ni kan för att min arbetssituation ska fungera så bra som möjligt under skrivandet. Tack till alla kollegor på LU, FÖ, PUF och tillhörande administratörer som gör det till en så häftig, inspirerande och rolig arbetsplats. Ett stort tack till Kerstin Kolback för att du ställde upp så att jag kunde lägga all min fokus på att bara vara pappa under min föräldraledighet, något av det finaste man kan få. Måste även rikta ett tack till Hans Lindfors, utan dig hade det nog inte blivit någon avhandling. Änglar finns dom? Ja, de heter Ros-Marie Johansson, Ewa Rolling och Charlotte Svensson. Tack för ALL hjälp med alla olika frågor.

Lika viktigt som vad man gör under tiden som man skriver, är vad man gör under tiden som man inte skriver så att man kan komma tillbaka fräsch och vid god vigör. Tack till alla hårdrocksysstrar och bröder som träffas vid alla konserter, inget rensar huvudet bättre. Framförallt stort tack och extra "horn" till Joakim Wikander och Tobias Olofsson. Dels för alla delade konsertupplevelser och dels för alla samtal om allt från snyggast skivomslag till val av skola för barnen under de ibland väldigt långa resorna dit. Jag måste även rikta ett stort tack till mina löparskor, även om milen har blivit färre och stegen allt långsammare för varje år som gått sedan skrivandet började har ni varit där. Vare sig det varit solsken, snöstorm, ösregn, mörka och kalla vinterkvällar eller vackra soluppgångar. Tack igen, ni har varit viktiga. Jättestort tack till mamma och pappa för all hjälp och uppmuntran under denna tid, den har varit enormt viktig.

Jag avslutar denna text som jag började, med det allra viktigaste; min familj. Du vet hur tacksam jag är för dig, Zeina och allt stöd jag får av dig. Du är som världens bästa hårdrockslåt.

UP THE IRONS! /Fredrik Zimmerman





# Innehåll

Förord.....	7
DEL I. BEGYNNELSEPUNKTER .....	13
1. Introduktion .....	15
Inledning .....	15
Syfte .....	19
Disposition.....	20
2. Bakgrund.....	23
Presterar flickor bättre än pojkar i skolan? .....	23
Är betygen ett mått på prestation i skolan? .....	24
Översiktsstudier av betygsskillnader .....	26
3. Tidigare forskning.....	31
Sociala förväntningar på yngre pojkar .....	32
Pojkars ”antipluggkultur” .....	36
Pojkars ”ingen ansträngningskultur” .....	41
Manliga relationer .....	44
Big man bias .....	47
Val av undersökningsplats .....	50
DEL II. TEORI, METOD OCH METODOLOGI .....	52
4. Teoretiska utgångspunkter .....	53
Hegemoni.....	53
Normer.....	57
Olika maskuliniteter.....	61
Homosocialitet .....	65
Användning av begreppen.....	66
5. Metod och metodologi .....	69
Val av metod.....	69
Urval – Val av plats .....	70
Urval – Skolan och eleverna.....	72
Urval – Kontroll och frihet på Ludusskolan .....	73

Datainsamling – Observation .....	75
Datainsamling – Intervju .....	79
Analys .....	81
Giltighet och generalisering.....	83
Etiska överväganden .....	85
DEL III. RESULTAT .....	87
6. Den dominerande synen på studier .....	89
Här uppe studerar man .....	90
De startar och slutar dagen med att diskutera studier.....	93
När killar pratar studier.....	96
De känner sig inte coola .....	98
Normens kraft på individens syn på sig själv .....	105
De skoltrötta.....	109
Avståndstagande från studier.....	111
Studiemotiverat handlande och negativa kommentarer.....	112
Varför studerar eleverna?.....	116
Man måste ta ansvar för sina studier .....	118
Att studera disciplinerat .....	120
En dominerande ”pluggkultur” .....	123
7. Normer kring maskulinitet.....	127
Vad kännetecknar en populär kille? .....	127
Utan visad ansträngning.....	130
Alla har ju känslor även om man inte är tjej.....	132
Flickornas normerande blickar .....	134
En konsensus kring jämställdhetens självklarhet.....	140
Viktigt att visa sig tålig .....	145
Tuffhet och pojkar med svårigheter .....	148
Tuffhet och intimitet.....	149
Kvinnliga lärare och maskulinitet.....	151
Tysta elever .....	153
Tysta tjejer.....	154
Tysta killar.....	158
Maskulinitet och synen på studier .....	163

8. Normer och förmågor .....	167
Skillnaderna utmynnar i en likhet .....	167
Att föra sig i det offentliga rummet .....	174
Att ta för sig i det offentliga rummet.....	175
Det kvävda skrattet.....	178
När killarna är tysta.....	183
När tjejerna protesterar .....	186
Omsorgsfällan .....	188
Förmåga att prestera i skolan .....	191
DEL IV. SLUTSATSER OCH DISKUSSION .....	195
9. Avslutande diskussion.....	197
En dominerande ”pluggkultur” .....	198
Olika ”skolkulturer” .....	200
Normer och normbrytare .....	202
Flickors normerande blick.....	203
Förmåga att studera .....	205
Sammanfattningsvis.....	210
Lärdomar.....	212
SUMMARY .....	215
REFERENSER.....	227
Digitala referenser.....	239
Bilagor.....	241
Bilaga 1 .....	241
Bilaga 2 .....	242
Bilaga 3 .....	244

# DEL I. BEGYNNELSEPUNKTER



# 1. Introduktion

## Inledning

Min studie tar sin utgångspunkt i frågan varför pojkar generellt presterar sämre i skolan än flickor (Skolverket 2017a). Tidigare forskning har visat att normer kring maskulinitet skapar begränsningar för hur pojkar kan utvecklas i skolan (Björnsson 2005; Wernersson 2010). Dessa normer kring maskulinitet i skolan har även en negativ inverkan på flickors möjlighet att bedriva studier och deras syn på sig själva (Holm & Öhrn 2014; Walkerdine 1994). Det är alltså inte bara pojkars möjlighet till utveckling som påverkas av de normer kring maskulinitet som konstrueras i skolan, utan även flickors. Detta är ett viktigt ämne att studera, då en persons resultat i skolan ofta lägger grunden för fortsatta valmöjligheter i livet.

Att det finns normer kring maskulinitet i skolan som begränsar pojkars möjlighet till studier åskådliggörs genom den *sociala kostnad* som drabbar många pojkar som visar sig vara ambitiösa i skolan. Med social kostnad menar jag att om man bryter mot en norm kan man förlora i status, bli retad eller bli utsatt för andra negativa konsekvenser. Personen som bryter mot normen blir på detta sätt utsatt för sociala sanktioner från människor i sin omgivning.<sup>1</sup>

Forskning har visat att det finns skolor där pojkar tar till strategier för att få ”lagom” bra betyg, det vill säga att man inte vill lyckas ”för bra” på prov och dylikt, för att slippa sociala sanktioner från sina jämnåriga skolkamrater (se exempelvis Kärnebro 2013). Det förekommer också skolor där pojkar uppvisar ett tydligt motstånd mot skolan och studier och tar avstånd från dessa med allt sämre betyg som följd (se exempelvis Björnsson 2005; Rosvall 2012; Wernersson 2010). Vid vissa skolor är det socialt accepterat att ha goda betyg, men pojkarna tar ändå till olika strategier för att inte visa sig för ambitiösa i skolan (se exempelvis Holm 2008; Nygren 2009; Nyström 2012). I dessa skolor är det inte socialt accepterat för pojkar att explicit visa att de studerar, vilket kan leda till sämre prestationer i skolan.

När pojkar använder sin syn på studier, för att inom en ”antipluggkultur” iscensätta en socialt accepterad maskulinitet, har detta ofta en negativ inverkan även på flickors möjlighet till studier. Detta bland annat för att flickorna besvärar av pojkarnas stökighet. Flickor har även uppmärksammats få nedsät-

---

<sup>1</sup> Begreppet social kostnad är inspirerat av Foucault (1987), som skriver att handlingar som bryter mot normer bestraffas i det sociala.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

tande kommentarer av pojkar när de svarar uppgiftsorienterat och detta kan hindra flickor från att vilja göra sin röst hörd och visa sin kunskap. I ”skolkulturer” där det sprids en negativ syn på att studera ambitiöst finns det flickor som beskriver sig själva som sämre för att de satsar på sina studier (Holm & Öhrn 2014). Ytterligare exempel på att även flickor påverkas negativt av normer som reproducerar en negativ syn på studier bland pojkar är att det finns skolor där flickor av läraren förväntas lägga ned studietid på att hjälpa de mindre ambitiösa pojkarna och/eller väljs ut av läraren att vara ”stötdämpare” genom att placeras mellan stökiga pojkar (Berge 1997; Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013). Detta visar ytterligare vikten av att studera frågan och att det är en viktig fråga för att närma oss ett mer jämställt samhälle. Både flickor och pojkar hindras i sin utveckling av denna nämnda ”antipluggkultur”. Även om mitt fokus i detta arbete ligger på pojkarna i skolan kommer flickorna få stort utrymme, då de berörs i lika hög grad av frågan.

Min studie handlar inte bara om pojkars syn på studier, utan även om synen på studiers relation till normer kring maskulinitet. På detta sätt kan avhandlingen sägas ha två spår, ett spår som beskriver pojkarnas syn på studier och ett spår som beskriver normer kring maskulinitet. Dessa två spår kommer under avhandlingens gång att förenas till ett gemensamt fokus. Denna avhandling tar alltså sin begynnelsepunkt i att det finns en relation mellan normer kring maskulinitet och pojkars syn på studier och studerande och vill fördjupa förståelsen kring denna relation. Detta avstamp utgår ifrån de ovan nämnda tidigare genomförda studierna, då ett gemensamt drag för dessa är att de handlar om pojkars syn på studier och att vissa elever är just pojkar påverkar deras möjlighet att studera.

Normer kan på detta sätt begränsa handlingsutrymmet för pojkar. Det är inte så att pojkar i många situationer inte kan agera på det ena eller andra sättet, men deras förmåga kringskärs av deras egna och andras idéer om vad det innebär att vara manlig. Davies (2003) menar att denna idé kring vad som är manligt och kvinnligt skapar praktiker som vidmakthåller könsnormerna. En kille kan välja att följa eller bryta mot normen, men han kan aldrig bortse ifrån den. Vare sig han vill eller inte finns normen där.

Normer kan upplevas som att de alltid funnits och alltid kommer att finnas, men sociala normer är enbart tillfälligt fixerade. Den upplevda stabiliteten i normerna återfinns för att människor repeterar dessa i sina handlingar. Skulle människor handla på ett annat sätt skulle normerna bli annorlunda. Det är individerna som med sina handlingar skapar och *reproducerar* normerna. Att



## INTRODUKTION

granska vilka handlingar som reproduceras blir därför centralt. De handlingar som återkommande utförs är de som får en normerande kraft. Om det konstrueras normer som reproducerar skilda sociala förväntningar på flickor och pojkar, *könas* en handling. Mitt arbete utgår med andra ord ifrån uppfattningen att normer existerar genom att människor kontinuerligt återskapar dessa i sina handlingar och att alternativa handlingssätt är möjliga. Hur och vilka normer som skapas och återskapas formar gränser för hur individer kan handla på ett socialt acceptabelt sätt.

Ett sätt som en norm konstrueras på är exempelvis genom hur pojkar visar sin syn på studier. Om många pojkar inom en klass visar en avståndstagande syn på studier och samtidigt utsätter pojkar som visar en positiv syn på studier för en social kostnad konstrueras normer som ligger till grund för en ”antip-luggkultur”. Därför är det intressant att undersöka vilken syn på studier som pojkar i en klass reproducerar. Synen på studier visar hur en pojke ska agera för att iscensätta en socialt accepterad maskulinitet. I mina teoretiska utgångspunkter presenteras en syn på maskulinitet som kan liknas vid en koppartråd. En koppartråd är uppbyggd av många små trådar som bildar en stor tråd. De små trådarna är på detta sätt beroende av varandra och har en relation med varandra. Med hjälp av denna liknelse vill jag peka på hur olika normer kring maskulinitet har en relation med varandra. Det är därför relevant att undersöka vilka olika normer kring maskulinitet som reproduceras i en skolklass och diskutera vilken relation dessa har till varandra och då främst till pojkars syn på studier. Jag har därför lagt upp mina centrala forskningsfrågor på så sätt att jag först undersöker pojkars syn på studier, för att sedan sätta in detta i ett sammanhang, det vill säga dess relation till andra normer kring maskulinitet.

Det finns mer än bara pojkars syn på studier som påverkar deras prestationer i skolan utifrån ett normperspektiv. Det finns flera förmågor som påverkar hur väl man kan studera. Med förmåga menar jag att kunna något.<sup>2</sup> Tidigare forskning har visat att olika förmågor har en relation till hur väl man kan studera. Jag vill därför även undersöka om normer könar förmågan att studera. Detta har en koppling till att jag i mina teoretiska utgångspunkter diskuterar att normers historia är en viktig del till hur normer konstrueras och influerar handlandet. Ett exempel på normers historias influens på handlandet är om det tidigare har funnits en norm att en viss individ inte bör utföra en

---

<sup>2</sup> Mer om detta i teoretiska utgångspunkter.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

handling, kan detta innebära att individen inte utfört denna handling. Om normen ändras och att det nu anses att individen bör utföra denna handling, kan detta innebära att individen har en begränsad förmåga att utföra handlingen. Detta på grund av att individen tidigare undvikit att utföra handlingen för att inte drabbas av sociala sanktioner. På grund av normers historia kan en individ ha svårt att utföra handlingar som den enligt nu dominerande normer bör utföra (detta utgår ifrån premissen att man blir bättre på att utföra något ju mer man tränar på det/utför det. Har en individ aldrig eller sällan utfört en viss handling kan individen ha svårigheter att utföra handlingen).

Upplägget av de centrala frågorna för min undersökning blir därför att första frågan handlar om pojkars syn på studier, andra frågan sätter in denna i en större kontext, tredje frågan handlar inte enbart om pojkars syn på studier, utan även om normer konar förmågan att studera. Dessa frågor utgår ifrån min inledande fråga kring varför pojkar generellt presterar sämre i skolan i än flickor.

Man kan argumentera kring varför den inledande frågan är viktig utifrån betygsstatistik som visar att pojkar generellt presterar sämre än flickor och att det är ur ett jämställdhetsperspektiv viktigt att minska denna klyfta. Ett annat sätt att argumentera är att ovan nämnda studier kring denna statistik visar att det finns könsnormer som begränsar både flickors och pojkars möjlighet till utveckling. Det centrala blir då att ungdomar av båda könen kan hindras i sin utveckling på grund av normer kring maskulinitet. I detta fall handlar det mer om insikten att det finns normer som hindrar flickors och pojkars utveckling än enbart om vad statistiken visar.

# INTRODUKTION

## Syfte

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka normer kring maskulinitet som reproduceras i två klasser i årskurs nio och om dessa normer har en relation till pojkarnas syn på studier. Vidare kommer jag att undersöka om förmågan att studera genom skillnadskapande normer könas.

För studien är följande frågor centrala:

- Vilken syn på studier reproduceras av pojkarna?
- Vilka normer kring maskulinitet reproduceras på skolan och vilken relation har dessa normer till pojkarnas syn på studier?
- Finns det normer som könar förmågan att studera och i så fall hur reproduceras dessa normer?

## Disposition

Kapitlet **Bakgrund** startar med en genomgång av statistik kring flickors och pojkars betyg i skolan. Jag använder här betyg som ett mått på hur väl flickor och pojkar presterar i skolan och för därför en diskussion kring om betyg är ett mått på hur väl flickor och pojkar presterar i skolan. Det finns ett antal översiktsstudier över frågan om varför det förekommer en könsskillnad i betygen. En sammanfattande genomgång av dessa översiktsstudier ger en bild av de vanligast framlagda förklaringsförsöken till detta fenomen. Den framlagda statistiken och genomgången av forskningsöversikter bildar en bakgrund till ämnet för min avhandling.

Därefter kommer kapitlet **Tidigare forskning**, där jag presenterar tidigare forskning som kan relateras till mitt forskningsområde. Denna forskning är uppdelad i fyra teman/rubriker. Under den första rubriken diskuteras normer kring maskulinitet som framkommit bland studier av pojkar i yngre åldrar (förskolan och lågstadiet). Därefter diskuteras studier kring killar i grundskolans äldre klasser och gymnasiet. Det är studier som fokuserar på normer kring maskulinitet och pojkars syn på studier och då främst i skolor där det finns en ”antipluggkultur”. Under nästa rubrik tas studier upp som gjorts på skolor där pojkar presterar väldigt bra (det vill säga har höga betyg) och studier kring ambition i skolan. Därefter diskuteras studier kring manliga relationer och vilka maskulina normer som formas i dessa. Dessa studier behöver nödvändigtvis inte ha gjorts i en skolmiljö, men kan relateras till min forskningsfråga. Därefter framläggs en diskussion kring kritik som riktar sig mot studier av pojkar i skolan. Diskussionen kring Big man bias innehåller reflektioner som var viktiga att tänka på när jag genomförde min undersökning. Kapitlet avslutas med att jag utifrån tidigare studier motiverar mitt val av undersökningsplats.

Nästa kapitel går igenom de **Teoretiska utgångspunkter** jag använder i avhandlingen. Här definieras de begrepp jag främst använder i min analys av mitt resultat, men här förs även en diskussion kring hur mina teoretiska utgångspunkter påverkat insamlingen av min empiri. Nästföljande kapitel handlar om **Metod och metodologi**. I detta kapitel går jag igenom hur insamlandet av min empiri har gått till och vilka val som jag gjort gällande detta. Därefter följer mina tre **Resultatkapitel**. Varje resultatkapitel utgår från var och en av studiens centrala frågor. Första resultatkapitlet diskuteras pojkarnas syn på studier. Därefter beskrivs och analyseras hur normer kring maskulinitet kon-

## INTRODUKTION

strueras och reproduceras i de klasser som jag följer. Denna diskussion om normer kring maskulinitet knyts ihop med resultatkapitel 1 genom ett resonemang kring om dessa maskulinitetsnormer har en relation till pojkarnas syn på studier. Efter detta fördjupas diskussionen av de två tidigare resultatkapitlen genom att undersöka om det finns normer som danar förmågan att prestera i skolan på olika sätt hos flickor och pojkar? I avhandlingens sista kapitel, **Avslutande diskussion**, sammanfattas vad jag anser vara studiens huvudresultat. Utöver denna sammanfattning förtydligas även de viktigaste slutsatserna och en avslutande diskussion förs kring dessa.



## 2. Bakgrund

Utifrån tillgänglig statistik kommer jag att föra en diskussion kring hur flickor och pojkar generellt presterar i skolan. Efter denna genomgång följer en forskningsöversikt kring betygsskillnader mellan flickor och pojkar. Denna redogörelse fokuserar på de vanligast framlagda förklaringsförsöken till skillnader i betyg mellan könen.

### **Presterar flickor bättre än pojkar i skolan?**

När det gäller betygen i grundskolan klarar sig pojkar som grupp sämre än flickor. Flickor har generellt ett högre genomsnittligt meritvärde<sup>3</sup> än pojkar (Skolverket 2017a).<sup>4</sup> Ser man till de senaste tio åren har flickor generellt haft cirka 25 poäng mer i meritvärde vid avgångsbetyg i grundskolan än pojkar, med en viss ökning i skillnad det senaste året (Skolverket 2017a). Detta fenomen har dock existerat under en längre tid än de senaste tio åren (SOU 2009:64). Flickor får generellt bättre betyg än pojkar i alla ämnen, förutom idrott och hälsa. Det är fler flickor än pojkar som får högsta betyg. Om man ser på vilka som får underkänt är det fler pojkar än flickor som inte uppnår godkänt vissa ämnen. Detta är ett mönster som har hållit i sig under hela 2000-talet. Det som har förändrats är att klyftorna har ökat, det vill säga att skillnaderna mellan flickors och pojkars meritvärde har ökat till pojkarnas nackdel. Flickor har under en lång tid haft ett försprång gentemot pojkar i språk, vilket de har utökat. De största förändringarna som har skett är att flickor får allt högre betyg än pojkar i naturvetenskap och matematik. Det vill säga att flickor presterar bättre i ämnen där pojkar traditionellt varit starkare (Nyström 2012).

Tar man hänsyn till föräldrars utbildning och kön har flickor bättre betyg än pojkar i varje subgrupp, det vill säga att flickor som har föräldrar med en hög utbildning har generellt bättre betyg än pojkar som har föräldrar med hög

---

<sup>3</sup> Meritvärdet beräknas som summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg och för 17 ämnen för elever som läst moderna språk som språkval (från och med 2015) (Skolverket 2017a).

<sup>4</sup> Statistiken visar alltså att pojkar *generellt* presterar sämre än flickor. Detta innebär inte att alla pojkar presterar sämre än alla flickor. Går man in på en skola är chansen stor att man möter många flickor som har svårigheter med skolan, detta samtidigt som att man möter flera pojkar som presterar väl i skolan. Att både flickor och pojkar har svårigheter i skolan och att det finns flickor och pojkar som presterar väl i skolan visar att det inte enbart är normer kring maskulinitet som påverkar hur elever klarar sig i skolan. Det är betydligt mer komplext än så, antagligen mer komplext än vad en studie klarar av att studera. Därför är det viktigt med avgränsning och denna studie avgränsar sig till de framlagda centrala forskningsfrågorna.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

utbildning. Flickor som har föräldrar med en lägre utbildningsnivå har generellt bättre betyg än pojkar som har föräldrar med en lägre utbildningsnivå. Om eleven är född i Sverige eller är av utländsk härkomst (född utomlands eller att båda föräldrarna är födda utomlands) har det en inverkan på betyget. Men även här har kön en tydlig effekt och skapar skillnad inom subgrupperna till pojkars nackdel, exempelvis har flickor med utländsk härkomst generellt bättre betyg än pojkar med utländsk härkomst (Skolverket 2017a). Att pojkar oavsett undergrupperna klass eller etnicitet får sämre resultat än flickor tyder på att kön har ett unikt inflytande över prestationerna i skola (Wernersson 2010). Skolverket (2006) har undersökt om det främst är pojkar i glesbygd som har sämre genomsnittligt meritvärde än flickor. Pojkar i glesbygden har ett något sämre genomsnittligt meritvärde än pojkar i stadsområden, men pojkar i stadsområden har ett sämre meritvärde än flickor generellt. Jämförelsen mellan glesbygd och landsbygd förklarar med andra ord inte varför pojkar har ett sämre meritvärde än flickor.

Även högre upp i åldrarna har flickor bättre genomsnittligt betyg än pojkar. Jämför man avgångsbetyget för gymnasiet har flickor generellt bättre betyg än pojkar vid samtliga program (Skolverket 2017b). Samma resultat återfinns om man fokuserar på nationella program, fristående gymnasium eller individuellt program då flickor har ett bättre genomsnittligt meritvärde vid samtliga program. Det är också fler flickor än pojkar som blir behöriga att söka vidare till universitets- och högskolestudier vid samtliga program (Skolverket 2017b). När det gäller antagna till universitets- och högskolestudier är det fler kvinnor än män som blir antagna (UKÄ 2017). Vid de utbildningarna med flest eftersökta platser och högst genomsnittsbetyg för att komma in, är flickor i majoritet bland de antagna (HSV 2012).

Sammanfattningsvis har flickor ett högre meritvärde än pojkar i grundskolan och gymnasiet. Flickor får oftare högsta betyg än pojkar, fler pojkar än flickor får underkänt betyg och det är fler flickor än pojkar som är behöriga till högre studier.

### **Är betygen ett mått på prestation i skolan?**

Det har funnits en debatt om pojkar diskrimineras i grundskolan gällande betyg. Frågan som detta leder till är om betygen verkligen mäter en skillnad i prestation mellan flickor och pojkar, eller om den generella skillnaden i betyg beror på något annat än prestation. Debatten har uppkommit för att betygs-



## BAKGRUND

skillnaderna mellan flickor och pojkar är mindre i nationella prov än vad de är i avgångsbetygen. Flickor presterar generellt bättre än pojkar på de nationella proven, men vid samma betyg på det nationella provet får flickor oftare ett högre slutbetyg än pojkar. Generellt får både flickor och pojkar ett högre slutbetyg än deras resultat på det nationella provet. Fler flickor än pojkar får högsta betyg i ett ämne, även om de inte fått detta på det nationella provet (Arevik 2011; Lindahl 2007). Det finns fortfarande en skillnad mellan flickor och pojkar till pojkars nackdel när det gäller de nationella proven, men skillnaden är mindre i de nationella proven än vid avgångsbetygen. En orsak till detta kan vara att lärare inte enbart sätter betyg efter provresultat, utan även tar in andra prestationer under lektionerna och uppgifter i betygsättningen av avgångsbetyget. Det kan vara mer essäliknande uppgifter, muntlig framställning och grupparbeten som flickor enligt studier klarar bättre än pojkar (Arevik 2011; Lindahl 2007). Pojkar presterar bättre på prov med fasta svarsalternativ (Skolkommittén 1997). På de frågor på nationella prov som inte har fasta svarsalternativ utan är av en mer utredande och beskrivande art, utmärker sig flickor på ett positivt sätt gentemot pojkar (Arevik 2011). Vid en studie där lärare slumpmässigt rättat om nationella prov från 94 olika skolor, utan att ha någon information om eleven, kvarstod resultatskillnaderna mellan flickor och pojkar till pojkars nackdel (Tyrefors Hinnerich, Höglén & Johansson 2010).

Både flickor och pojkar har när det gäller avgångsbetyget från högstadiet höjt sitt betygsnitt under 2000-talet. Detta samtidigt som andra mätningar som exempelvis PISA, visar på en försämring av prestation i olika ämnen (språk, matematik och naturkunskap) under samma period (Skolverket 2013). Under senare tid har denna försämring avstannat, men resultaten är inte på samma nivå som i början av PISA-mätningarna (Skolverket 2016). I PISA-undersökningarna har flickor generellt ett högre resultat än pojkar i samtliga ämnen. Även klyftan i resultaten mellan flickor och pojkar ökar till pojkarnas nackdel i PISA-undersökningarna (Skolverket 2013).

Sammanfattningsvis finns det en reell skillnad i betyg mellan flickor och pojkar som faller ut till pojkars nackdel. Flickor presterar generellt bättre än pojkar i skolan. Även om skillnaden mellan flickor och pojkar är mindre i de nationella proven än i avgångsbetygen, kvarstår det en skillnad mellan könen, även i dessa prov till pojkars nackdel. Skillnaden mellan könen till pojkars nackdel återfinns även vid exempelvis PISA-undersökningar. Varför denna

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

skillnad mellan könen förekommer finns det ett antal forskningsöversikter som diskuterar. Dessa översikter diskuteras nedan.

### Översiktsstudier av betygsskillnader

Det har gjorts ett antal forskningsöversikter där man diskuterar varför pojkar presterar sämre i skolan än flickor, flera av dessa är gjorda på uppdrag av offentliga organisationer (se exempelvis Björnsson 2005; Deja 2004; Deja 2010; Kimmel 2010; Skolverket 2006; Skolverket 2009; Wernersson 2010). Det som brukar framläggas som en av de mest framträdande orsakerna till pojkars lägre prestationer i skolan gentemot flickor är att de ideal som finns för pojkar är relaterade till normer som medför att pojkar halkar efter (Björnsson 2005; Deja 2004; Deja 2010; Kimmel 2010; Skolverket 2006; Skolverket 2009; Wernersson 2010). De ideal som finns för pojkar bidrar till att utveckla en ”antip-luggkultur”, vilket bidrar till att deras ansträngning i skolan är mindre än flickors, med sämre betyg som följd. Det maskulina ideal som beskrivs i flera översikter är att en pojke skall vara självständig, tuff och inte ta order från någon annan (se exempelvis Björnsson 2005; Deja 2004; Deja 2010; Kimmel 2010; Skolverket 2006; Skolverket 2009; Wernersson 2010). Att följa anvisningar och tillsägelser från andra personer (exempelvis lärare) ses som feminint. Pojkar använder de sociala relationerna i klassrummet för att positionera sig bland jämnåriga. Genom att inte följa skolans regler och lärarens tillsägelser visar de sig tuffa och självständiga. Att studera ambitiöst och att vara lyhörd mot lärarens krav uppfattas som feminint, vilket är något som många pojkar vill undvika (Björnsson 2005; Deja 2004; Deja 2010; Kimmel 2010; Skolverket 2006; Skolverket 2009; Wernersson 2010).

*Delegationen för jämställdhet i skolan* (Deja 2010) skriver att flickor och pojkar har olika förväntningar på sig när de kliver in på skolgården. När de försöker leva upp till dessa förväntningar skapas olika mönster av handlanden mellan könen. Det verkar även vara så att flickor när de bryter traditionella könsmonster utsätts för färre sociala kostnader än pojkar. Flickor uppmuntras även oftare än pojkar till att utföra handlingar och göra val som inte är traditionellt kvinnliga (Deja 2010; Öhrn 2002). Kimmel (2010) diskuterar forskning som visar att pojkar förväntas av lärare att vara stökigare och sämre än flickorna. Denna förväntning menar Kimmel (2010) blir till en självuppfyllande profetia och en del av pojkars underprestation kan förklaras genom detta. Även delegationen för jämställdhet i skolan (Deja 2010) och Westling Allodi

## BAKGRUND

(2010) diskuterar att pojkar tidigt i skolan har förväntningar på sig att prestera sämre än flickor och att de påverkas av detta.

Att flickor har högre förväntningar och krav på sig än pojkar uppmärksammas vid studier av barn i lägre åldrar (Deja 2004). De redovisar exempel från förskolor som hänger pojkars kläder närmare dörren så att de kan ta på pojkarna kläder först, de låter pojkar gå före i kön för att de förväntar sig att pojkar inte kan vänta på samma fina sätt som flickor och pojkar ges service snabbare när de behöver det och får mer hjälp när de äter. Flickorna serverar pojkarna vid exempelvis matstunder och lär sig att plocka upp signaler om vad pojkarna vill ha (Deja 2004). Wernersson (2010) menar att detta skapar en ”duktig flicka” som sköter sig bra i skolan och är duktig på att uppsnappa vad läraren eftersöker.

Pojkar har oftare än flickor en högre uppfattning om sin ”talang” inom olika ämnen, det vill säga att man är duktig på något utan ansträngning. Detta kan vara ett problem om vissa pojkar har en orealistiskt hög uppfattning om sig själva och sin begåvning, som kan leda till att de tror att man inte behöver anstränga sig i skolan (Wernersson 2010). Att pojkar överskattar sin kompetens i skolan och att flickor underskattar sin är ett mönster som uppmärksammas i flera studier (Westling Allodi 2010).

Det finns forskning som visar att barn som fostras och uppmuntras med tankesättet att de blir duktiga genom ansträngning lyckas bättre i skolan än barn som uppmuntras med att de är bra på något utan att hänvisa till ansträngning (Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow, & Levine, 2013; Mueller, Dweck, & Kruglanski 1998). Om man förenklar denna tanke för att lättare exemplifiera den så är det en skillnad mellan att säga till barn att *vad bra du har lärt dig* att rita ett hus och säga *vad bra du är* på att rita ett hus. Om flickor har en syn på sig själva att man blir duktig genom ansträngning och detta gynnar elevers skolresultat kan detta vara en faktor som gör att flickor presterar bättre än pojkar i skolan.

Både Wernersson (2010) och Kimmel (2010) lyfter fram att ett skäl till vissa pojkars lägre ambition i skolan kan vara att de anser att de får jobb utan studier. Män har haft högre lön än kvinnor och har under en längre tid dominerat större delen av arbetsmarknaden. Flickor kan därför känna ett krav på sig att de måste prestera bättre än pojkarna för att få samma chans på arbetsmarknaden. De måste skaffa sig en god utbildning med höga betyg. Pojkar kan tro att de kommer att få bra jobb även utan utbildning, speciellt utan utbildning med teoretisk kunskap. Pojkarna kan även känna en lägre motivation

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

än flickorna för att lära sig en mer teoretisk kunskap som ju är förberedande för högre studier. Det kan vara så att de inte tror att denna kunskap behövs för att få ett arbete. Tidigare fanns det traditionellt manliga jobb som inte krävde någon längre skolgång eller teoretiska studier. Arbetsmarknaden har förändrats och dessa jobb har till stor del försvunnit. De jobb som finns kvar är det större konkurrens om, då även de icke-kvalificerade jobben kräver utbildning. Även om jobben försvunnit, reproduceras synen att teoretisk kunskap inte krävs för ett "riktigt manligt jobb" (Kimmel 2010; Wernersson 2010).

En hypotes som framförs till att pojkar halkar efter flickor betygsmässigt är "feminiseringen" av skolan, det vill säga att majoriteten av lärare i skolan är kvinnor. De flesta studier som undersökt detta fenomen har kommit fram till att det inte finns något samband mellan lärarens kön och elevers prestationer i skolan även om undantag finns (Burusic, Babarovic & Seric 2011; Dee 2006; Helbig 2012). Det har skett en förändring i pedagogiken i skolan till att studierna är mer självständiga. I och med detta har ett allt större ansvar lagts på den enskilda eleven att lära sig och klara av studierna (Dovemark 2007). Detta är något som är positivt för de elever som klarar av detta och som kan utvecklas genom sin egen ansträngning. Den ökande andel individuella arbeten verkar dock försvåra skolgången för lässvaga elever och det finns svårigheter att anpassa denna form av undervisning till lässvaga elever (Skolverket 2009). Denna form av förändring i undervisningsmetoder kan vara något som missgynnar pojkar (Björnsson 2005; Kimmel 2010; Wernersson 2010).

Pojkar tar traditionellt större plats i klassrummet. De hörs mer än flickor och pratar oftare utan att ha fått frågan (Harrop & Swinson 2011; Öhrn 2002). Efter en genomgång av framförallt skandinavisk klassrumsforskning menar Öhrn (2002) att en förändring kan skönjas vid vissa observationsstudier i klassrum, även om traditionella mönster kvarstår. Det uppmärksammas allt oftare att flickor tar större plats och gör sin röst hörd i klassrummet. Det är allt fler flickor som protesterar mot saker som de finner orättvisa i klassrummet. En skillnad mellan flickornas och pojkarnas protester är att pojkarna protesterar oftast med sig själv som utgångspunkt. Flickor protesterar med stöd av kompisar och vill ha en förändring som gynnar alla (Öhrn 2002). Flickor kan även genom att etablera en mer personlig kontakt med lärarna dominera ett klassrum på andra sätt än pojkar. För sitt mer högljudda handlande får pojkar ofta kritik och tillsägelser för sitt uppförande (Utbildningsdepartementet 1994; Öhrn 2002).

## BAKGRUND

Detta är även något som uppmärksammats av Delegationen för jämställdhet i förskolan (Deja 2010), det vill säga att även om pedagoger uppmärksammar och pratar mer med pojkar än med flickor pratar de med pojkar på ett torftigare sätt. Samtalen med pojkar är ofta kortare och är ofta i form av befallningar (sluta nu, gå därifrån och dylikt). När flickor tilltalas görs detta oftare med längre meningar, flera ord och svårare ord, vilket gör att flickor tränas till ett större ordförråd (Deja 2004). Även Radovic (2008) menar efter en studie med olika lärare att flickor och pojkar på förskolan tilltalas på olika sätt av personalen. Flickor tilltalas oftare med en lugnare samtalston och samtalet liknar mer en dialog, där ordet går fram och tillbaka mellan flickorna och personalen. Pojkar tilltalas oftare med enstaka ord och korta kommandon. Genom detta mönster utvecklas flickors språkliga förmåga mer än pojkars. Det finns ett starkt stöd i forskning för sambandet mellan skolframgång och att vara duktig på att läsa och skriva (Deja 2010; OECD 2015).

Det är inte enbart i förskolan som barn bemöts olika av vuxna på grund av kön. Även hemma finns det generella skillnader i hur flickor och pojkar bemöts. I den stora EPPE-undersökningen (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010) fann man att det som främst gynnade elevers prestationer i skolan var när de vuxit upp i hem där föräldrar utförde aktiviteter som gynnade barnens förmåga att lära sig (exempelvis att lära sig ramsor, sånger, bokstäver och siffror). Att flickor presterade bättre än pojkar i skolan antog forskarna till stor del berodde på att föräldrar oftare utförde lekar med flickor som innehöll aktiviteter som gynnar prestationer i skolan än med pojkar (Melhuish 2010; Sammons 2010). Dessa lärande aktiviteter i hemmet bidrog även till att barnet lärde sig självreglerande förmågor, vilket var de förmågor som främst förutsade att barnet skulle prestera väl i skolan. När det gäller dessa förmågor fanns det en signifikant skillnad mellan flickor och pojkar, då flickor oftare visade självreglerande förmågor (Melhuish 2010; Taggart 2010). När det gäller barn som kommer från missgynnsamma förhållande men ändå presterade väl i skolan var det framförallt barn som hade självreglerande förmågor som lyckades (Taggart 2010). I en översiktsstudie av Spinath, Ecker, och Steinmayr (2014) framkom liknande resultat, det vill säga att flickor på grund av deras högre självdisciplin, bättre språkliga förmåga och anpassningsförmåga till läraren presterade bättre i skolan än pojkar. Spinath, Ecker, och Steinmayr (2014) påpekar samtidigt att det finns flera andra faktorer som inte tagits upp i undersökningen, då de faktorer som de fann som hade en signifikant effekt inte kunde förklara hela betygsskillnaden mellan flickor och pojkar.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

En slutsats som kan dras vid en genomläsning av dessa forskningsöversikter är att fenomenet varför pojkar presterar sämre än flickor i skolan är komplext och att det finns en rad olika antaganden om varför det existerar. Det finns inte heller en enkel lösning på det, utan sannolikt är det flera faktorer som samverkar. I nästa del kommer jag att diskutera ytterligare forskning kring frågan. I denna del kommer vissa av de redan framlagda förklaringsförsöken att fördjupas genom att ytterligare forskning diskuteras och nya kommer att läggas till.

### 3. Tidigare forskning

Kapitlet ”Tidigare forskning” är uppdelat i fyra teman/rubriker som tar upp maskulinitet och/eller pojkars studier ur olika perspektiv, samt en avslutande rubrik som tar upp en kritisk diskussion kring forskningen som har bedrivits i ämnet. Utifrån denna kritik diskuterar jag mitt val av undersökningsplats. Kapitlet startar med en presentation av studier kring maskulinitet i yngre åldrar (de flesta är studier gjorda på förskolan och lågstadiet). Anledning till att jag tar upp studier på flickor och pojkar i förskoleålder är att flera mönster som syns i de sociala relationerna i denna ålder kan relateras till mönster som man finner vid studier av ungdomar. Därefter följer ett avsnitt kring studier gjorda på skolor med en ”antipluggkultur” bland pojkar. I dessa skolor finns en dominerande norm bland pojkarna att man ska iscensätta ett avståndstagande från skolan. Efter detta diskuteras studier som gjorts på skolor där en ”ingen ansträngningskultur” är dominerande bland pojkarna. Skolor med den dominerande normen bland pojkar att man får ha höga betyg, men man får inte visa sig ambitiös kallar jag för att skolan har en ”ingen ansträngningskultur” bland pojkar. Detta begrepp är inspirerat av engelskspråkig forskning på skolor där pojkar får ha goda betyg, men inte får visa sig ambitiösa och detta uttrycks genom att pojkar ska visa en ”effortless achievement” (Epstein 1998 s 29).

En skillnad mellan en ”antipluggkultur” och en ”ingen ansträngningskultur” är hur man iscensätter en ideal maskulinitet. Inom en dominerande ”ingen ansträngningskultur” iscensätter pojkar en maskulinitet som visar en ”naturlig” begåvning för att få status. Killarna vill visa att man får goda betyg utan ansträngning, goda prestationer i skolan ska ske av talang. De som måste anstränga sig för att få goda betyg ses som mindre kunniga. Inom en ”antipluggkultur” är det fysisk styrka, tuffhet och förmågan att jobba med kroppen som ses som ett högre ideal än förmågan att kunna ”teoretisk skolkunskap” och ha höga betyg. Läsaren kommer i presentationen av dessa två teman nedan märka att det finns ett klassperspektiv på dessa två olika formerna av ideal maskulinitet. En dominerande ”antipluggkultur” återfinns oftast hos pojkar från arbetarklassen. Det är inte så att pojkar från medelklassen inte upplever några begränsande normer kring studier. En dominerande ”ingen ansträngningskultur” återfinns oftast hos pojkar inom medelklassen.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Inom både en ”antipluggkultur” och en ”ingen ansträngningskultur” drabbas flickor och pojkar av sociala sanktioner om de visar sig ambitiösa i skolan. Men även om vissa normer är dominerande innebär inte detta att exempelvis alla pojkar inom en skola iscensätter detta ideal bland de flesta jämnåriga pojkarna. Det finns pojkar som handlar på ett annat sätt och agerar studieorienterat, men dessa elever kan drabbas av en social kostnad för att de gör detta. Exempelvis kan de få nedsättande kommentarer om de svarar studieorienterat på en fråga av läraren. Detta kan leda till att flickor och pojkar undviker att svara på frågor i klassrummet. Även om en elev inte agerar i linje med en ”antipluggkultur” eller ”ingen ansträngningskultur”, kan eleven inte bortse från den. Trots att pojkar kan drabbas av en social kostnad om de visar sig ambitiösa i skolan, innebär inte detta att det inte är statusfyllt att visa sig ambitiös inom andra områden som exempelvis fotboll, vara duktig på att ”mecka” med moped eller bil eller vara duktig på och syssla mycket med datorer (Öhrn 2014). Det handlar alltså inte om pojkar får visa sig ambitiösa eller inte, utan om vilka områden som de får visa sig ambitiösa inom.

Det sista temat tar upp studier kring maskulina relationer, vilka inte behöver vara gjorda i skolmiljö men kan relateras till min forskningsfråga. Efter dessa fyra teman/rubriker förs en kritisk diskussion kring denna typ av forskning på pojkar. Kritiken riktar in sig på att det är oftast en typ av maskulinitet som får utrymme i forskningen. Innebär detta att de flesta pojkar handlar på detta sätt eller är det främst denna form av maskulinitet som får synas mest? Utifrån en diskussion kring detta avslutas kapitlet med en kort sammanfattning kring hur jag valt att gå vidare med min studie utifrån den forskning som redan finns, samt hur den nämnda kritiken fått influera min studie.

### **Sociala förväntningar på yngre pojkar**

Meningen ”stora pojkar gråter inte” visar att pojkar visst gråter, annars skulle de inte behöva bli tillsagda att inte gråta. Flickor och pojkar i förskoleåldern vill ofta bli uppfattade som stora och därför är användandet av ordet ”stor” en möjlighet att styra barnens handlanden (Hellman 2010). Att pojkar behöver sägas till att inte gråta för att ses som ”stora” visar att pojkar gråter och att det finns en social förväntan på att pojkar ska sluta gråta när de blir äldre. Pojkar i förskoleåldern handlar på ett fysiskt omsorgsfullt sätt (kramas, håller om varandra, klappar varandra på kinden), men slutar med detta när de uppmärksammar att de är observerade (Hellman 2010; Odenbring 2010). De yngre



## TIDIGARE FORSKNING

pojkar visar tydliga tecken på att de vet om att deras handlingar bryter mot normer kring maskulinitet. Detta kan ha en relation till att äldre pojkar inte agerar på detta sätt. Till skillnad från pojkar har äldre flickor ofta visat sig handla på ett fysiskt omsorgsfullt sätt, genom att exempelvis kramas längre stunder och ha fysisk närhet för att uttrycka vänskap; som att fixa med varandra hår, sitta i varandras knä, hålla hand och så vidare (Ambjörnsson 2004). Äldre flickor fortsätter att handla på ett fysiskt omsorgsfullt sätt, då de inte upplever att detta handlande bryter mot några normer. Att pojkar handlar på ett fysiskt omsorgsfullt sätt har observerats i lägre åldrar, men inte i studier på äldre pojkar. Redan i lågstadieåldern drabbas pojkar av en social kostnad när de visat omsorg på ett icke socialt accepterat sätt för pojkar (Bengtsson 2013).

Olika studier visar att flickor i yngre åldrar oftare har en större social press på sig än pojkar att hjälpa andra och visa hänsyn till andras önskningsar och lär sig i högre grad än pojkar att göra detta (se ex. Eidevald 2009; Odenbring 2010). Dessa mönster kan ha en koppling till forskning som visar att de elever som lyckas allra bäst i skolan är de som har målet att göra vad andra, och då framförallt läraren, ber dem att göra, samt att de vill vara nyttiga för andra. I denna grupp av elever återfinns framförallt flickor (Giota 2002).

Vid en studie på en förskola framkom det att pedagogerna ansåg att det var mer ”naturligt” att pojkarna var högljudda och bråkiga än när någon av flickorna var det (Eidevald 2009). Detta fick bland annat till följd att flickor som ansågs vara för bråkiga blev tillsagda på ett ”hårdare” sätt än pojkarna genom att exempelvis bli bortplockad från leken, vilket inte gällde pojkarna. Vid matbordet fick pojkarna betydligt oftare hjälp utan att de bad om det, än flickorna. Detsamma gäller vid påklädningen av ytterkläder vid utgång. Flickor fick oftare be om hjälp med att ta på sig ytterkläderna. Personalen förutsatte att flickor oftare kan klara sig själva, men vissa flickor klarade inte detta och fick då oftare be om hjälp. Pojkarna fick denna hjälp, utan att be om den. Flickorna som grupp förväntades att uppträda mer omsorgsfullt och moget och pojkarna mer högljutt och bråkigt, vilket även ledde till att personalen hade högre krav på flickor att hjälpa till (Eidevald 2009). Även Månsson (2000) fann att det ställdes hårdare krav på flickor i förskolan och att pedagogerna gav hårdare respons till flickor som var högljudda och bråkiga. De pojkar som uppmärksammades mest positivt, enligt Månssons (2000) studie, var de pojkar som tog plats och hördes mest (alla killar ”hördes” med andra ord inte, men de fick inte samma uppmärksamhet av personalen).

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Att förskolepersonal har förväntningar att pojkar skall vara mer fartfyllda än flickor och att flickor ska vara mer stilla och duktiga har även uppmärksammats av Hellman (2010). Vid en förskola som hon utförde observationer på sa förskolepersonalen till en pojke att han var som en duktig flicka när han satt fint vid samlingen. De pojkar som satt ”stilla och fint” vid samlingen kunde retas av några andra pojkar för att de ansåg att de var feminina. Det var med andra ord inte alla pojkar som var högljudda och bråkiga, men personalen gjorde ingen skillnad mellan pojkarna när de pratade om dem, utan såg alla pojkar som bråkiga och högljudda. När pojkarna beskrevs osynliggjordes/utelämnades de pojkar som satt lugnt och tyst och lekte. Bland barnen var de pojkar som var mest populära de som av de andra barnen ansågs mogna. Dessa pojkar kunde leka på ett roligt sätt, förhandla och prata med pojkar och flickor och var inte så högljudda och bråkiga att de förstörde lekarna.

Pojkar verkar uppmärksammas och tränas i synen att få uppskattning för muskelstyrka, mod och tålighet vid förskolan (Hellman 2010; Odenbring 2010). Nordberg (2008) har funnit liknande resultat vid intervjuer med pojkar och flickor på förskolan och på lågstadiet. Pojkarna i studien menade att som pojke blir man cool när man är tuff och stark, är duktig på idrott, tål smärta och vågar göra saker. Det är med andra ord ofta svårt att visa sig rädd och feg som pojke. För att bli cool som pojke ska man även klä sig på ett coolt sätt. Forsberg (2002) fann även hon att de killar som var tuffa och starka var de som fick mest status på lågstadiet. De killar som tog mycket plats genom att skämta högt fick även högre status än andra killar. De flesta killar ingick i de grupper Forsberg (2002) kallade för ”macho-killar” och ”joker-killar”. Det fanns dock andra killar som var mer tysta, vilka sågs som ”mjukiskillarna” och några killar sågs som ”akademikerkillarna”. Positionerna mjukiskillen och akademikerkillen var mer utsatta för att bli retade än de andra med hög status. Undantaget var de akademikerkillar som var duktiga i sport. Av lärarna förväntades flickorna att vara duktiga flickor, vilka de oftast var. När det var några flickor som föll utanför ramen och var högljudda och tog plats på samma sätt som machopojkarna, bestraffades dessa flickor hårdare än bråkiga pojkar.

I en studie av Bukowski, Sippola och Newcomb (2000) där man frågade 334 barn på förskolan om vem som var mest populär visade resultatet att det var de mest kompetenta pojkarna som var mest populära av pojkarna bland de andra barnen (resultatet liknande med andra ord det som Hellman (2010) redovisade i sin studie). När man sedan lät samma barn fylla i liknande enkäter

## TIDIGARE FORSKNING

när de börjat grundskolan syntes en förändring i vilka pojkar som var mest populära bland barnen. När barnen blev äldre överensstämmer resultaten mer med Forsbergs (2002) nämnda studie, där macho- och jokerkillarna hade högst status. Det tydligaste resultatet i studien av Bukowski, Sippola och Newcomb (2000) var att aggressiva pojkar blev allt mer attraktiva bland flickorna ju högre upp i åldern man kom. Exempel på aggressivitet var att man retade mindre barn eller skapade trubbel i klassrummet. Pojkar som var kompetenta i klassrummet, vilket visade sig i att de kunde utföra vad läraren bad dem att göra eller att man var smart och fick bra resultat på proven, minskade i popularitet bland flickorna ju äldre de blev. Pojkar som utmärkte sig i en grupp av jämnåriga genom att anses vara snygga eller duktiga på sport var också den typ av pojke som ökade i popularitet. De kompetenta pojkarna minskade samtidigt i popularitet bland både flickorna och pojkarna. Författarna menar att det är tydligt att flickor är mest attraherade av pojkar som utmärker sig. En orsak till detta menade Bukowski, Sippola och Newcomb (2000) kan vara att flickorna genom att vara med den kille som utmärker sig kan de själva utmärka sig i en grupp.

Ett mönster som man kan se bland nämnda studier är att det finns många olika sorters pojkar och att de praktiserar olika former av maskulinitet, men det är främst pojkar som praktiserar en traditionell högljudd och tuff maskulinitet som blir omtalade och uppmärksammade. Det finns en förväntning bland vissa pedagoger och lärare att pojkar ska vara mer bråkiga och högljudda och flickor ska vara mer hjälpsamma och tysta. Pojkar i lägre åldrar får oftare sin vilja fram än flickor (de får gå före i kön, får snabbare hjälp med klädpåtagning, kan säga nej till att hjälpa utan protester). Det ställs högre krav på flickor att visa omsorg och var skötsamma. De pojkar som inte passade in i kategorin högljudd och bråkig pojke var ofta de som främst var utsatta för att bli retade (och då främst för att de ansågs vara feminina). De killar som var ”macho”, häftiga och utmärkte sig ökade i status bland barnen ju äldre de blev. Att vara duktig i sport var också något som gav pojkar status.

Att pojkar som utmärker sig mest i det sociala rummet, genom att vara högljudda och visa en tuff attityd får högst status och är mest populära, är ett resultat som återfinns även i studier bland äldre tjejer och killar. Flickor uttrycker att de tycker att de högljudda pojkarna är jobbiga, men andra typer av pojkar ses inte som alternativ till pojkvänner (Frosh, Phoenix och Pattman 2002). Frosh, Phoenix och Pattman (2002) fann att pojkar som inte var tuffa och högljudda inte var populära bland flickorna och sågs inte på samma sätt

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

som de tuffa killarna som potentiella pojkvänner. De lugna pojkarna avsexualiserades av flickorna och sågs som oattraktiva. Holm (2008) fann att flickorna i klasserna hon följde uttryckte en avsky mot pojkar som visade upp en mesig och töntig attityd. Samma negativa syn mot pojkar som anses vara mesiga och töntiga uttrycks av flickorna i en studie av Ambjörnsson (2004). Även pojkar som var klädda på fel sätt fick utstå mycket kritik från flickorna i klasserna som Ambjörnsson följde. Flickorna i Ambjörnssons (2004) studie uttryckte ett utseendemässigt ideal som pojkarna skulle leva upp till när det gällde kläder, kropp och hår om de skulle ses som attraktiva. Bland flickorna fanns även en negativ syn på de pojkar som ansträngde sig för att se bra ut. Flickorna ansåg att pojkar skulle ha håret på ett visst sätt, men de fick inte anstränga sig för att forma håret på detta sätt. Idealen för pojkar kan därför uppfattas som motstridiga. För att bli populär ska pojkar med andra ord inte visa sig ”mesiga” och istället visa en tuff utsida. Ett sätt som pojkar, enligt flera studier, kan visa upp en tuff utsida på är att visa en ”antipluggkultur”. Detta är något som tas upp under nästa rubrik

### **Pojkars ”antipluggkultur”**

En stor del av diskussionen kring pojkars studieresultat handlar om pojkars ”antipluggkultur” (Jonsson 2015), det vill säga hur flera pojkar iscensätter en accepterad maskulinitet genom att visa en nedvärderande syn på studier. En av de mest klassiska texterna inom detta forskningsfält är Willis (1983) bok *Fostran till lönearbete*. I denna bok beskriver Willis sin forskning kring ett gäng arbetarklasspojkar i en skola i England (Willis kallar själv pojkarna för ”gänget”). Han följer gänget under ett antal år och ett av de tydligaste resultaten som framkommer i denna studie är den machoinriktade ”antipluggkulturen” som reproduceras som norm bland pojkarna. Pojkar som pluggar anses vara mesar och töntar, som inte har någon egen vilja och som osjälvständigt följer lärarnas minsta vink. Gänget är tuffa och häftiga killar som genom sin gatusmarthet lär sig skolans regler, för att sedan kunna bryta mot dem och därigenom visa och definiera sin maskulinitet.

Denna normativa definition av maskulinitet har upprepade gånger återfunnits inom studier om pojkar och skolan. Det vill säga att maskulinitet bland pojkar handlar om att vara tuff, hård, tävlingsinriktad och självständig (Phoenix 2005). Mac an Ghail (1994) menar att detta för ofta med sig att tystlåtna

## TIDIGARE FORSKNING

pojkar som försöker prestera bra i skolan ses som feminina och har låg status bland jämnåriga

Rosvall (2012) har följt en fordonklass som bestod av enbart pojkar på gymnasiet under ett år. Han fann att pojkarna fostrades in i en motståndskultur mot skolan, det vill säga att de reproducerade ett maskulint antipluggideal. Samtliga pojkar i klassen menade dock att de borde ha mer av kärnämnenä svenska, matematik och engelska och då med en betoning på matematik och engelska. Orsaken till denna önskan var att de manualer på bilar som kommer till bilreparatörer idag ofta är på engelska. De menade också att man idag måste ha goda kunskaper i matematik för att förstå bilarnas system. Eleverna såg alltså ett yrkesrelaterat behov av dessa kunskaper. Denna önskan var något som främst uttrycktes när någon av pojkarna var ensam med Rosvall. Killarna uttryckte alltså inte denna önskan när de var i grupper med andra killar. Kärnebro (2013) som också följt elever på fordonsprogrammet fick inte höra samma önskan bland eleverna om mer kunskap i kärnämnenä. I hennes studie sågs dessa studier mer negativt bland eleverna.

Pojkarna i Kärnebros (2013) studie blev retade ifall de intog en studiemotiverad position. Det var få pojkar som intog en studiemotiverad position och de som gjorde det blev måltavlor för negativa kommentarer av de andra killarna. De killar som hade högst status var de som tog mycket utrymme i klassrummet och gav högljudda kommentarer kring det som pågick i rummet (bland annat genom att skämta nedsättande om de killar som svarade läraren uppgiftsorienterat). I intervjuer med pojkarna framkom det att de flesta av dem såg skolarbetet som en feminin aktivitet. Flera av eleverna försökte utföra en balansakt mellan att klara skolan och att inte ligga för högt över godkänt betyg, för att inte utmärka sig som en plugghäst. Att man tar till strategier för att klara sig i skolan, utan att utmärka sig för mycket (i den meningen att man inte har ”för högt” betyg), har uppmärksammast även vid andra skolor (Phoenix 2004).

Phoenix (2004) uppmärksammade i en studie att många pojkar hade utformat strategier för att inte bli retade av jämnåriga kamrater och strategierna var till stor del inriktade just mot att inte visa sig för ambitiös i skolan. De flesta pojkarna valde att anstränga sig upp till en viss nivå, men det var viktigt att inte anstränga sig för mycket. Deras strategi var att positionera sig mellan ytterligheterna att inte studera alls och att vara en plugghäst. Rädslan med att bli sedd som en plugghäst berodde på att de flesta av ”plugghästarna” förlorade vänner och blev retade. Francis (2009) visar i sin studie att det var främst

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

de högpriesterande pojkarna som var retade och hade högst risk för att bli utsatta för nedvärderande behandling av sina jämnåriga kamrater på skolan. Även Lyng (2007) fick resultatet i sin studie att bland pojkarna var det svårt att ha en hög status bland sina jämnåriga kamrater och samtidigt vara ambitiös och högpriesterande i skolan. De killar som ville ses som coola och var populära bland kamraterna visade upp en lägre ambition med skolan. De pojkar som visade upp att de hade en ambition att vara högpriesterande i skolan var mindre populära bland jämnåriga än andra pojkar.

Normen bland många killar är att man ska visa sig självständig och något som visar att man är självständig i killarnas ögon är att inte följa vad läraren säger. Vissa pojkar talar därför negativt om de inställsamma tjejerna, det vill säga de tjejer som gör som läraren vill (Jonsson 2015). På detta sätt blir att visa sig ambitiös i skolan betraktat som något feminint. Kessels och Steinmayr (2013) fick ett liknande resultat när de fann ett samband mellan att pojkar som uppfattade sig själva som manliga inte sökte hjälp med studierna när de faktiskt behövde det. Kessels och Steinmayr menar att detta kan vara en del till förklaringen av varför pojkar presterar sämre i skolan än flickor (flickorna hade inget problem med att söka hjälp). Renold (2001) fann även i sin studie att de pojkar som var högpriesterande i skolan sågs som feminina och retades. Genom att kalla de högpriesterande pojkarna saker som töntar, feminina eller mesiga kunde de andra pojkarna etablera sig som dominanta och normala. För att få högre status bland sina jämnåriga kamrater tog vissa av de högpriesterande till strategier som att försöka bli bra på sport eller skoja om sig själva. Detta mönster var även någon som Öqvist (2009) funnit i sin studie. Genom sina observationer lade Öqvist märke till att pojkarna kallade varandra nedvärderande benämningar för att inte riskera att deras maskulinitet ifrågasattes. I intervjuer sågs flickor som passiva och deras lugna sätt ansågs passa skolan mer, enligt pojkarna. Pojkar skulle istället vara mer aktiva, tuffa och hårda. Att vara duktig på sport var något som gav status. Det var fler flickor som gick runt på skolgården och pratade. Något som gav status bland flickorna var en pojkvän och att vara åtråvärd bland pojkarna och de pratade mycket om pojkar, vänskap och kroppen.

Ett liknande resultat fick Frosh, Phoenix och Pattman (2002) i sin stora intervjustudie. Ett mönster som framkom i intervjuerna var att flickorna och pojkarna skapade stora delar av sin identitet i kontrast till varandra. Pojkarna skulle vara tuffa, hårda och visa prov på humor för att få status. Flickorna skulle vara mjuka, snälla och mer allvarliga. De pojkar som fick hög status var

## TIDIGARE FORSKNING

de som visade prov på verbal tuffhet, det vill säga kunna ge och ta skämt, de var duktiga på sport och då främst fotboll, de hade en stark kropp och verkade kunna slåss. Det var dock en balansgång mellan hur våldsam man fick vara utan att förlora i status. Denna balansgång hos killar mellan att visa sig stark och kunna slåss utan att visa sig för våldsam, har även Burcar (2005, 2012) uppmärksammat. Om man som kille såg bra ut och var snyggt klädd enligt jämnåriga kamrater ledde detta också till hög status (många av pojkarna i studien ville se bra ut, men ville inte ge sken av att lägga ned tid på sitt utseende för att detta inte ansågs vara ett accepterat handlande för pojkar). För att en pojke skulle bli riktigt populär var han tvungen att ha flera av de beskrivna attributen. Att vara överambitiös eller att plugga i skolan var något som inte ledde till popularitet för pojkarna, snarare tvärtom (Frosh, Phoenix och Pattman 2002).

Jonsson (Jonsson & Milani 2012) fann i observationer av ett ungdomsgäng bestående av pojkar att förmågan att kunna skämta och berätta historier om tjejer gav hög status bland killarna. Ett tufft handlande i klassrummet gav även denna status, samt nedvärderande skämt riktade mot homosexuella och då främst mot pojkar som man uppfattade handlade på ett böjigt eller feminint sätt (Jonsson 2007). När Jonsson träffade någon av de killar i den högstadielklass han följt utanför skolan visade de upp en annan sida, exempelvis när han var ensam hemma hos en av killarna berättade han om framtida drömmar och visade upp broschyrer som handlade om vilka skolor han vill gå på efter högstadiet. Detta var en studieambitiös sida som inte visades när killgänget var med (samma sak observerades av Rosvall 2012).

Jackson (2006) fick resultatet att högpresterande pojkar sågs som mesar och att det fanns en rädsla bland pojkar att bli utnämnda till mes. Detta är något som hindrar pojkar att prestera optimalt i skolan menar Jackson (2006). Jackson (2006) diskuterar även att rädslan för misslyckande också är något som sätter hinder i vägen för pojkar. Detta ”antiplugghandlande” är inte alltid ett uttryck för att visa upp ett machoideal, utan det kan handla om killar som upplever att de inte skulle klara av uppgifterna i skolan; så istället för att misslyckas med uppgiften och upplevas som dumma väljer killarna att inte försöka. Genom att inta en slapp attityd mot skolarbete skyddar man sig mot att känna sig misslyckad. Om man inte ansträngde sig så fick man dåliga betyg för att man inte brydde sig. Det var värre att ha ansträngt sig och att sedan misslyckas. Detta kan vara en orsak till att vissa grupper så tydligt ser ned på ambitiösa individer i skolan. Om man anser att det bara är mesar som pluggar och man

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

inte vill vara en mes så pluggar man inte. Och om man inte anstränger sig behöver man inte uppleva pressen och stressen av att försöka klara av ett prov, för att man vet att man kommer att misslyckas. Detta avståndstagande från studier är vanligare bland killar än bland tjejer. Martin (2004) har funnit att pojkar oftare utför handlingar av självsabotage. Detta är kontraproduktiva handlingar som att strunta i att plugga inför prov för att veta att det finns en ursäkt om man misslyckas.

Vid en studie om kränkningar i skolan samlades det in 3386 elevenkäter vid 148 skolor i 86 kommuner (Osbeck, Holm & Wernersson 2003). Enkätstudien följdes upp med gruppintervjuer med elever i åttonde klass i fem olika skolor. Ett av de tydligaste resultaten var att pojkar inte får vara feminina för att då kan de utsättas för sociala sanktioner, som exempelvis att bli retade. Det gällde för pojkarna att handla på ett sätt så att de inte blev betraktade som ”bögar” (det vill säga agera feminint). Ett sätt att göra detta på var att uppvakta många tjejer, vara en ”player”. Det var viktigt för pojkarna att visa sig tuffa och hårda. Med detta menas att kunna slå till någon på axeln om någon tar något från dig eller att kunna ta en fällning eller klara av hårt spel på fotbollsplanen utan att gnälla. Pojkar förväntades att ta plats och göra sig synliga. Att lägga ned för mycket tid på sitt utseende var negativt för killar, även om det var positivt att anses vara snygg. Killar som var fysiskt mindre än andra killar kunde få lägre status på grund av detta och bli retade för detta. Att killar blir retade för att de anses vara korta har även uppmärksammats av Thorne (1993). Att pojkar som anses vara känsliga och omanliga är de som främst trakasseras av andra var ett resultat som Lahelma (2002) fick när hon observerade och intervjuade elever i åldern 13 år och uppåt. Det var de pojkar som ansågs vara omanliga (exempelvis alltför känsliga och feminina) och därmed var ”fel sorts pojkar” enligt den rådande normen som var mest utsatta för nedvärderande kommentarer och handlingar. Zimmerman (2008) fick ett liknande resultat när han intervjuade killar som blivit mobbade under sin tid i skolan. Samtliga av de intervjuade killarna menade att det var på grund av att de inte levde upp till bilden av den ”tuffa och sportiga” killen som gjorde att de blev mobbade. Enligt dem själva blev de retade för att de av andra ansågs vara mesiga, svaga och feminina.

Den vanligaste orsaken till att pojkar blir utsatta för sociala sanktioner är att de bryter mot normen att killar ska vara tuffa och häftiga. Pojkar blir retade för att de anses vara mesiga. En kille får enligt normen inte utföra handlingar som anses vara feminina, för då kan han bli retad. Något som av många ses



som feminint är att studera. Killar ska enligt normen visa sig självständiga och ett sätt att göra detta på är att inte följa vad läraren säger. Många pojkar socialiseras därför in i en ”antipluggkultur”. De pojkar som visar sig vara studiemotiverade förlorar på grund av detta i status. Studier har dock funnit skolor där pojkar presterar väl i skolan, utan att för den skull förlora i status. Dessa studier diskuteras nästkommande.

### **Pojkars ”ingen ansträngningskultur”**

Francis, Skelton och Read (2010) sökte efter och fann pojkar som hade höga betyg, men som ändå var populära i sin skola (de ansågs av andra elever på skolan att vara de mest populära i sin klass). Pojkarna i undersökningen var med andra ord högpresterande i skolan och hade hög status bland sina jämnåriga i skolan. Pojkarna löpte en hög risk att ses som töntiga, mesiga och ha låg status i skolan, men Francis, Skelton och Read (2010) var nyfikna på varför de ändå hade hög status. De fann att orsaken till att några elever kunde vara högpresterande och populära var att dessa elever hade vissa andra attribut än just studierna som gav dem hög status. En viktig faktor var att de ansågs vara snygga av sina klasskamrater. Vissa av pojkarna var inte ansedda som snygga, men de var istället väldigt bra på fotboll och betraktades som roliga personer. León Rosales (2010) fann också att bland pojkarna på den mellanstadieskola som han undersökte kunde man vara duktig i sina studier, utan att förlora i status om man samtidigt var duktig i fotboll.

Thorne (1993) fann i sina observationer av en mellanstadielklass att pojkar som hade hög status lättare kunde utföra handlingar som inte var manligt kodade. Samma fenomen fann Holm (2008) i de högstadielklasser som hon följde under en tid. Vissa pojkar kunde utföra gränsöverskridande handlingar, det vill säga utföra handlingar som inte ingick i det ”killideal” som fanns vid skolorna, utan att förlora i status. Detta var pojkar som redan hade ett högt manligt kapital och hade hög status. Status fick man exempelvis genom att vara duktig i sport (främst fotboll). En annan grupp pojkar hade under sina tidigare år vid skolan visat ett tufft och bråkigt handlande. I och med att de tidigare visat upp att de kunde leva upp till de tuffa maskulinitetsnormerna, kunde de nu visa ett lugnare och mer studieambitiöst handlande.

Holm (2008) fann även i sin undersökning att pojkar ”fick” ha bra betyg, utan att förlora status, bara de inte ansträngde sig och visade sig ambitiösa. Samma resultat fick Nygren (2009) vid den skola som han följde. Många av

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

pojkar hade höga betyg och de förlorade inte i status på grund av detta, bara de inte visade sig alltför ambitiösa. I dessa klasser ”fick” pojkar bra betyg utan att förlora status, bara de inte ansträngde sig och visade sig ambitiösa. Pojkarna tillbringade mycket tid med kamraterna i skolan och hade hög status genom att de medverkade i det sociala livet. De kompenserade tiden som de var med kamraterna i skolan genom att studera ambitiöst inom hemmets väggar (där det inte syntes att de studerade). Nygren (2009) argumenterar för att alla pojkar upplever det sociala trycket att inte visa sig för ambitiös i skolan, men att vissa grupper av pojkar kan ta till strategier som gör att de ändå kan få goda betyg och då främst pojkar som är privilegierade hemifrån (kommer från hem med studievana föräldrar så att pojkarna kan få hjälp hemma). Jackson och Nyström (2015) menar också att det främst är pojkar från medelklassen (eller pojkar från mer gynnade klasser) som kan inta en position av att klara skolan utan ansträngning. Pojkar som har resurser hemifrån och därmed goda individuella förutsättningar kunde visa upp ett förväntat ”killbeteende” i skolan och sedan kompensera för detta inom hemmets väggar (Nygren 2009).

Även Nyström (2012) fick i en undersökning på en gymnasieklass vid det naturvetenskapliga programmet ett liknande resultat. Bland killarna i klassen fanns ett ideal kring att man skulle prestera bra i skolan, men man fick inte visa någon ansträngning. Man skulle vara naturligt begåvad och inte behöva lägga ned energi på skolarbetet. Nyström (2012) menar att pojkar i klassen ”förhandlade” om sin identitet för att inte bli sedda som en plugghäst. De gjorde detta genom utsagor som att de knappt pluggat mer än någon dag innan prov och kunde därför inte ses som plugghästar. Pojkarna skulle visa sig begåvade utan ansträngning och hålla på med sociala sammankomster. De pojkar som inte lade ned tid på det sociala förlorade i status. Pojkarna skulle med andra ord inte visa sig ambitiösa i skolan. Det är inte säkert, eller inte ens troligt enligt kvinnliga klasskompisar, att pojkarna klarade av skolan utan att anstränga sig. Det viktiga för killarna var att inte visa när de ansträngde sig och uppvisa en föreställning av ”ingen ansträngning” (Jackson & Nyström 2015). Även Mac an Ghail (1994) diskuterar observationer av pojkar som har höga betyg men visar ett avståndstagande från en god arbetsetik i skolan. Istället ska pojkarna visa upp en ”naturlig” talang i ämnet. Denna ”ingen ansträngningskultur” bland pojkar missgynnar ofta flickorna. Man ska som kille ha en medfödd talang och vara naturligt begåvad. Om en elev behöver studera för att kunna något ses detta ofta som att eleven inte är intelligent. Pojkar visar upp denna position genom att tala negativt om elever som öppet studerar

## TIDIGARE FORSKNING

ambitiöst och detta inkluderar flickor. Att flickor med goda betyg ofta öppet studerar ambitiöst, medför att de upplever att pojkarna ser nedsättande på dem. Flickorna inom en skola med en ”ingen ansträngningskultur” uppfattas som mindre intelligenta för att de visar att de anstränger sig (Holm & Öhrn 2014; Nyström 2012; Walkerdine 1994). Detta kan även medföra att flickorna själva övertar denna syn på sig själva och ser sig som mindre smarta trots goda betyg, just för att de anstränger sig (Holm & Öhrn 2014).

Att pojkar ofta förklarar sina goda resultat med begåvning var även resultatet i Jakobssons (2000) studie. Det vill säga en faktor individen själv inte kan kontrollera, utan bara har. Flickor förklarar oftast både sina goda och dåliga prestationer med sin ansträngningsgrad. Det vill säga att de själva kan påverka sitt resultat. Jakobsson (2000) menar att detta kan ha en historisk orsak. Män/pojkar har under en längre tid betraktats som mer begåvade än kvinnor/flickor. Om flickor skall bli lika duktiga som pojkar måste de därför anstränga sig mer och studera hårt. I och med att kvinnor inte ansetts ha mäns medfödda begåvning kan de inte passivt lita till denna, utan de måste aktivt tillförsäkra sig kunskap. Detta menar Jakobsson (2000) är något som gynnar flickor idag. De har lärt sig att det är deras ansträngning som ger dem ett bra betyg. Pojkar får sämre betyg på grund av att de passivt tror att de kan lita på en begåvning de inte alltid har. De flesta måste studera ambitiöst för att få goda betyg. Jakobsson (2000) diskuterar även att flickor förväntas ha goda relationer med andra och detta utvecklar deras förmåga att vara lyhörda mot andra, som exempelvis lärare. Detta gynnar flickornas prestationer i skolan. Klapp Lekholm (2008) har gjort en multivariatanalys av avgångsbetygen från nionde klass med hjälp av bland annat betyg, nationella prov och en enkätundersökning av 99070 elever. Utifrån resultatet av denna analys menar Klapp Lekholm att flickornas högre genomsnitt i betyg till största delen kunde förklaras av deras högre studiemotivation.

Även bland pojkar som klarar sig bra i skolan finns en social press att inte visa sig ambitiösa, vilket jag valt att kalla för en ”ingen ansträngningskultur”. Vissa killar klarar av detta och lyckas i skolan utan att visa sig ambitiösa, samtidigt som detta reproducerar normen att pojkar inte får visa sig ambitiösa i skolan. Pojkar som visar upp attribut som gör att de får en hög status bland sina kamrater har lättare att bryta mot sociala normer, utan att utsättas för sociala sanktioner. Det finns normer kring maskulinitet som skapas och reproduceras bland sociala relationer i skolan. Nedan kommer fokus ligga på sociala relationer mellan pojkar/män i andra kontexter i skolan.

## **Manliga relationer**

Några av de mest klassiska studier kring manliga relationer är Lipman-Blumens (1976) och Birds (1996). Lipman-Blumen studerade olika undersökningar på pojkar från förskoleåldern till män i arbetsför ålder. Utifrån detta drog hon slutsatsen att män främst är intresserade av att umgås med andra män och att de manliga relationerna bidrar till att reproducera distinktioner mot kvinnor, vilket frambringar en hierarki mellan män och kvinnor, som är till kvinnors nackdel. Fortsatt menade Lipman-Blumen (1976) att något som utmärker umgänget mellan män är att den sociala relationen mellan män är hierarkisk. Den pojke eller man som är tuffast är den som får högst status och mest beundran av de andra pojkarna eller männen. En synlig tävlingsinstinkt och en dominerande personlighet ger status inom gruppen pojkar och män. Att på ett aggressivt sätt kunna dominera andra pojkar skapar social prestige.

Även Bird (1996) fann i sina studier av män att det finns en hierarkisk ordning mellan män, där vissa män har mer status än andra. Dessa skillnader skapas genom att män stödjer det gällande idealet kring maskulinitet samtidigt som andra maskuliniteter förtrycks. Den norm som män försöker följa baseras enligt Bird (1996) på tävlan, avståndstagande från känslsamhet och sexuell objektivering av kvinnor samt homofobi. Denna jargong av homofobi och objektivering av kvinnor skapar en möjlighet att visa upp sin maskulinitet. På detta sätt visar män upp sin maskulinitet, det vill säga att homofobi och en objektiverande syn på kvinnan blir representationer för en accepterad maskulinitet. Genom att välja dessa representationer skapar och upplever män en samhörighet med andra män samtidigt som det skapas en differentiering mot kvinnor och män som agerar på ett annorlunda sätt.

Att killar som kan berätta historier om sexuella eskapader med tjejer får status genom detta är något som Jonsson & Milani (2012) uppmärksammat. Jonsson & Milani (2012) har analyserat observerade konversationer i killgäng vid en högstadiesklass. Ett resultat var att berätta historier om sexuella möten med tjejer var något som skapade status bland killarna. Den som kan berätta bäst och roligaste historier får högst status. Observationer av Jonsson (2007) vid en högstadieskola visar även att en homofobisk jargong är vanlig bland manliga homosociala gemenskaper och något som ger status. Detta är något som också uppmärksammats av Fundberg (2003) som följt ett och samma fotbollslag i fyra år bestående av pojkar. När pojkarna och de enbart manliga ledarna var själva vid läger och turneringar bestod jargongen av mycket skämt

## TIDIGARE FORSKNING

kring tjejer, homosexuella och nedvärderande skämt kring män och pojkar som uppträdde på ett feminint sätt. Pojkar och män som kunde berätta de bästa historierna och leverera de bästa kommentarerna kring dessa ämnen fick status genom detta.

Flood (2008) fann bland de killar som han undersökte att sexuella relationer med kvinnor var en av de viktigaste vägarna till status bland de unga männen. Genom att berätta om sina sexuella möten med kvinnor fick man status. Genom en jargong där ”nedläggning” av kvinnor hyllades etablerades en manlig vänskap. Jargongen var också ett sätt att bevaka och förtrycka feminina och homosexuella tendenser bland män. Messner (2001) fann samma typ av jargong bland de manliga atleter som han följde. Flera av dessa atleter sa att de medverkade i denna typ av jargong för att inte hamna utanför gemenskapen. Att gå utanför normerna kring maskulinitet skulle vara karriärmässigt självmord. Ett liknande resultat fann Egeberg Holmgren (2012) när hon genomförde intervjuer med 28 män som medvetet har valt att inte följa traditionella manliga normer, det vill säga män som medvetet tagit avstånd homofobiska skämt och nedsättande kommenterar av kvinnor. Männen i intervjuerna beskriver hur de har förlorat manliga vänner och manliga gemenskaper sedan de valt att inte följa de traditionella manliga normerna. De berättar om att de har förlorat i status på sina arbeten för att de väljer att inte följa denna maskulina norm.

Lindgren (1996, 1999) fann också på de arbetsplatser hon observerat att de män som avvek från de traditionella maskulina normerna i de homosociala relationerna ofta hamnade utanför gemenskapen. I det manliga enkönade sammanhanget tilläts inte någon avvikelse, utan dessa män förlöjligades av andra män eller möttes med tystnad och förtegs (Lindgren 1999). Lindgren skriver att hon upplevde att det fanns en fantombild av den ideala mannen, som männen hyllade och skulle leva upp till i sina manliga relationer. De män som avvek från den hamnade utanför relationerna och förlorade i status. Bland annat hade de en sämre relation med äldre män på maktpositioner i organisationen. Lindgren beskriver att jargongen mellan männen skapar ett ideal bland män som blir som en fantombild som de tvingas kalibrera sin manlighet mot. Denna jargong upplevde Lindgren främst var inriktad på att skapa sig en plats i den manliga gemenskapen och hierarkin. Männen drevs inte av en längtan att nedvärdera och dominera kvinnor, utan att finna gemenskap och status bland andra män.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Denna jargong bland män som innehåller hårda och tuffa skämt kan vara ett sätt för män att visa att de är tuffa och klarar av denna typ av skämt (Pershing 2006). Skämten är även ett sätt för att få in nya män i gemenskapen (Pershing 2006). Man skämtar enbart på detta tuffa sätt med dem man känner en gemenskap med. Brännberg (1998) fann att när män kunde skämta med varandra på ett sätt som bröt tabun visade detta att man var accepterad i gänget. De tuffa skämten var då ett sätt att visa intimitet. Även Ericson (2004) fann att rikta hårda skämt mot en man var att visa att han var accepterad av dem och ingick i gemenskapen. Andreasson (2007) som följt ett herrhandbollslandslag menar att genom detta tuffa skämtande skapas en gemenskap och intimitet bland medlemmarna i laget. Det som utifrån kan ses som ett brutalt och rått handlande är något som internt skapar intimitet och gemenskap. Intimitet är något som förknippas med femininet, vilket är något som männen i handbollslaget vill undvika att visa. De tar därför till denna typ av strategier för att skapa en känsla av gemenskap och intimitet, utan att det syns på ytan.

Hammarén (2008) har följt och intervjuat cirka fyrtio killar i en förort. Studien visar att det kan finnas olika ideal bland killar. Bland många killar fanns det en tydlig argumentation kring att man var för jämställdhet i samhället när det gällde exempelvis kön och sexuell läggning. Andra killar var av en annan åsikt. Flera av killarna gjorde i sina diskussioner sig lustiga över homosexuella män och vissa uttalade avsky för homosexuella män. Genom detta bekräftade pojkarna sin egen manliga heterosexualitet. Om de hade visat en vilja till intimitet kunde killarna tolkas som svaga och feminina. Att då visa upp en homofobisk sida gjorde att man som heterosexuell kille visade att man inte tänkte kliva över intimitetens gräns. Pojkarna bekräftade även sin heterosexuella manlighet genom gränsdragningar mot tjejer. Det fanns en strävan bland killarna att inte förknippas med femininitet, homosexualitet och intimitet. Genom denna gemensamma strävan fanns det en möjlighet att skapa en gemenskap mellan killarna. De visar tydligt att de står för likadana manligt heterosexuella normer och på detta sätt skapas en känsla av gemenskap och intimitet mellan killarna.

Precis som Hammarén fann Anderson (2008) att det fanns skilda normer i olika homosociala relationer. Inom vissa manliga grupper observerades en jargong som var nedsättande av femininet och homofobiska skämt, men också att det fanns manliga homosociala relationer som avvek från detta och inte hade en negativ jargong kring kvinnor eller homosexuella. Även Yeung,

## TIDIGARE FORSKNING

Stompler & Wharton (2006) fick detta resultat i sin undersökning. Både Thurnell-Read (2012) och Butera (2008) presenterar resultat som visar på en mer känslomässig öppenhet i relationer mellan män. Det finns förändringar i samhället som ligger i linje med detta som exempelvis att svenska män tar ut allt mer föräldraledighet (Klinth & Johansson 2010). Även om män inte tar ut lika mycket föräldraledighet som kvinnor visar förskjutningen på en öppning för förändring av normer kring maskulinitet. Ett mönster som syns bland män som tar ut föräldraledighet är att de anser att det är sociala relationerna som är den viktigaste kraften när det gäller forandet av könsidentiteten. De avsäger sig alltså synen att manlighet ska vara något som är determinerat av biologi (Klinth och Johansson 2010). Förskjutningar syns, men de ska samtidigt inte överdrivas (Butera 2008; Klinth och Johansson 2010). Butera (2008) påpekar att även om acceptansen för ett mer öppet och känslomässigt förhållande mellan män har ökat, finns traditionella restriktioner för vad som anses vara accepterat handlande för män kvar. De män som visade en mer öppenhet än andra män, upplevde fortfarande restriktioner när det gäller att visa sig känslös.

### **Big man bias**

En kritisk diskussion som finns kring maskulinitetsforskning i skolor är runt fenomenet som Thorne (1993) kallar för *Big man bias*. Hon menar att en stor del av den forskning som bedrivs kring pojkar fokuserar på de pojkar som är högljudda, synliga och som tar plats. När hon tolkar sin empiri utifrån de teorier som är ledande inom maskulinitetsforskningen framträder en bild av pojkar som just dominerande och formerade i hierarkiska gäng. De pojkar som inte passar in i denna bild blir mindre synliga på grund av den teoretiska utgångspunkten (Thorne 1993). Att det är främst denna typ av pojkar som är framträdande i denna typ av studier kan även ha andra orsaker än den teoretiska utgångspunkten. Thorne menar att det kan bero på att högljudda pojkar är lättast att se och därför lägger man lättare märke till dem än de tysta pojkarna. En annan orsak kan vara att dominerande pojkar agerar på ett sätt som man förväntar sig att pojkar ska agera och andra pojkar ses som undantag, vilket gör att de omnämns men inte ägnas någon mer fördjupad analys. Det kan även vara så att man finner de högljudda och dominerande pojkarna vara mest intressanta och därför spenderar mest tid med dessa pojkar. En annan kritik som Thorne (1993) lägger fram är att i de flesta situationer samarbetar

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

pojkar och flickor väldigt bra ihop, men forskningen fokuserar på de situationer där konflikter uppstår. Detta skapar en mer konfliktfylld bild än vad som egentligen är fallet, vilket är något som stämmer överens med hennes egna studier.

Genusforskare har ofta tenderat att fokusera på de problematiska och stereotypa manliga pojkarna och på detta sätt blir de normen för hur en vanlig pojke är, vilket diskuteras både av Thorne (1993) och Nordberg (2008). Nordberg (2012) lägger fram exempel från sina egna fältanteckningar där hon skrivit mest om de dominerande pojkarna. De andra mer lugna pojkarna nämner hon bara i korta ordalag, som exempelvis var de befann sig i rummet. På detta sätt blir dessa mer lugna pojkar osynliggjorda. Detta diskuterar Nordberg (2012) i en text där hon reflekterar kring den möjliga Big man bias som finns inom genusforskningen.

Jackson (2010) har uppmärksammat ett liknande fenomen bland lärare. Både kvinnliga och manliga lärare har uppmärksammat reproducera en maskulinitet hos eleverna som bejakar exempelvis homofobi och en visad tuffhet bland pojkarna. Lärarna har tagit efter den jargong som finns bland de problematiska och stereotypa manliga pojkarna. Detta kan vara en strategi bland lärare för att få kontakt med pojkarna och genom detta sätt försöka att undervisa dem. Jackson (2010) kritiserar detta tillvägagångssätt bland annat för att detta handlande reproducerar en syn om att såhär ska en pojke agera och lärarens handlande kan försvåra för pojkar (och flickor) som inte agerar på detta sätt. De icke dominanta pojkarna blir inte sedda av läraren, på samma sätt som Nordberg (2012) menar att de kan osynliggöras av forskaren. Även Smith (2007) har studerat lärare som tagit efter den jargong som finns bland de problematiska och stereotypa manliga pojkarna och på detta sätt marginaliserat pojkar som iscensätter en annan form av maskulinitet.

Studier som beskriver en kontext där ett antal pojkar är dominerande behöver ur ett ”Big man bias-perspektiv” inte vara felaktiga. Tvärtom stämmer dessa observationer överens med hur maskulinitet praktiseras på många skolor, framförallt kan man anta detta på grund av att bilden blivit bekräftad i många olika studier. Vad diskussionen kring ett Big man bias vill problematisera är att det även kan finnas flera andra typer av pojkar som är förbisedda. Detta är något som flera studier visar, det vill säga att det finns pojkar som gör maskulinitet på olika sätt, men att vissa former av maskulinitet har högre status än andra. Nordberg och Saar (2008) för en liknande diskussion när de menar att vissa pojkars berättelser har försvunnit. Det är främst de problematiska



## TIDIGARE FORSKNING

pojkar som lyfts fram, men att detta fokus bara visar en liten del av hur många olika sorters maskuliniteter som praktiseras. För att problematisera normerna kring maskulinitet är det viktigt att även lyfta fram andra berättelser om exempelvis pojkar som både trivs i skolan och presterar bra i sina studier.

Big man bias kan diskuteras vara en orsak till att det finns mycket etnografisk forskning som visar på en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” bland pojkar. Läser man sedan attitydundersökningar av en mer kvantitativ art kan man få svaret att nästan lika många pojkar som flickor anser att de visar ett engagemang för skolan. Exempelvis Skolverket (2016) gör en undersökning var tredje år för att visa grundskoleelevers attityder till skolan. I denna undersökning är det en ungefär lika stor grupp pojkar som flickor som fyller i att de har mycket eller ganska mycket engagemang för skolan. Det är fortfarande fler flickor än pojkar som menar att de har ett stort engagemang, ungefär tio procent fler flickor än pojkar fyller i att de har ett stort engagemang för skolarbetet. Varför verkar Skolverkets (2016) resultat ge bild av en mindre skillnad mellan flickor och pojkar gällande exempelvis ambition i skolan än vad forskning kring ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” bland pojkar ger sken om?

Detta kan bero på att det är mer intressant att undersöka skolor som har en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” bland pojkar än pojkar som studerar ambitiöst inför varandra. En delförklaring kan vara att man väljer att lägga fram de ”kritiska” situationerna som man observerat i den skola som man studerar, och därför uteslutit de situationer som Thorne (1993) beskriver som situationer där flickor och pojkar samarbetar bra ihop. En annan delförklaring är att i en skola finns det en stor variation bland gruppen pojkar, men det är de pojkar som visar en ”antipluggkultur” som studeras och presenteras i den slutgiltiga texten. Exempelvis har Willis (1983) klassiska text om arbetarklasspojars ”antipluggkultur” fått denna kritik. Det ”gäng” som Willis presenterar retar andra pojkar från arbetarklassen för att de studerar ambitiöst. Att Willis ”gäng” har andra pojkar från arbetarklassen att reta, visar att det finns pojkar som inte praktiserar en ”antipluggkultur”, men det har blivit ett fokus på de som pojkar som gör det.

Det kan vara så att pojkar som praktiserar en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” kan bli så dominerande i klassen att de har en stark inverkan på klassen. Det ”räcker”, så att säga, med att några killar visar en ”antipluggkultur”, genom att störa ordningen, för att detta i hög grad ska påverka ordningen för alla i klassrummet. Det kan även vara så att en ”antip-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

luggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” är något som pojkar visar för varandra när de är i grupp. Jag har i tidigare forskning gett exempel på forskare som fick en annan bild av de pojkar som de följde när de träffade pojkarna en och en. Flera pojkar visar en mer studieambitiös sida när de är ensamma med forskaren än när de träffar forskaren i grupp med andra pojkar. Vissa av de pojkar som anonymt fyller i en enkätundersökning att de har ett engagemang för skolan, kanske iscensätter ett avståndstagande från skolan när de är med sina klasskamrater. Det kan även vara så att pojkar som visar ett engagemang för skolan inte har studerats lika väl som pojkar som visar en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur”. Pojkar som visar, vad man skulle kunna kalla för en ”pluggkultur” har inte synts på samma sätt inom den etnografiska forskningen som andra pojkar på grund av Big man bias. Detta motiverar studier av skolor som skiljer sig från skolor som har en dominerande ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur”, vilket jag tagit som utgångspunkt för mitt val av undersökningsplats.

### Val av undersökningsplats

Thorne (1993) kritiserar studier av skolor för att fokusera för mycket på pojkar som är högljudda, synliga och som tar plats. Detta medför att skolor eller situationer där pojkar iscensätter ett handlande som skiljer sig från detta blir mindre synliga i forskningen. Även senare forskare som Nordberg (2012) har diskuterat detta då hon menar att de icke dominanta pojkarna kan osynliggöras av forskaren. Studier av skolor som har en dominerande ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” har varit de mest framträdande i den etnografiska forskningen om pojkar i skolan. Detta motiverar studier av skolor där, vad man skulle kunna kalla för en ”pluggkultur” är dominerande bland pojkarna. Att studera denna typ av skola skulle kunna frambringa nya berättelser om pojkar, vilket kan skapa en mer komplex bild av pojkar och deras syn på studier. Detta har i hög grad influerat mitt val av undersökningsplats.

När jag läser om Big man bias kommer jag att tänka på en doktorandkollega som hade gjort en pilotstudie där hon observerat ungdomar för att hon ville undersöka reproduktionen av könsnormer. Hon sa att hon inte tänkte gå tillbaka till samma plats igen för tjejerna och killarna satt och pratade och gjorde inget större väsen av sig. Hon ansåg att det inte var något som hände och att det inte fanns något att studera. Hennes argumenterade liknar det som Thorne (1993) menar kan vara en orsak till Big man bias. Det som min dokto-

## TIDIGARE FORSKNING

randkollega beskriver liknar även de första intryck som jag fick av de klasser jag valt att följa under en längre tid. Till skillnad mot min doktorandkollega blev jag bara mer nyfiken på de ungdomar som jag skulle följa och deras sociala relationer. Vid första anblicken var det en jämställd plats för flickor och pojkar. Skulle detta intryck bestå om jag, så att säga, kom under ytan?

Kortfattat har min valda skola en pedagogik som kräver mycket eget ansvar för sina studier från eleverna, samt att eleverna måste studera ”öppet” inför sina jämnåriga klasskamrater för att klara av olika uppgifter. Genom att skolans lokaler till stor del består av stora öppna ytor där eleverna måste vara under studietid sitter eleverna så att de ser varandra när de studerar. Enligt tidigare forskning borde inte pojkar prestera väl på denna typ av skola då de inte vill studera ”öppet” inför varandra och har svårare att klara av en individualiserad pedagogik. Pojkarna på min valda skola presterar dock generellt klart över det nationella betygssnittet för pojkar. Detta gjorde att jag fann denna skola intressant att undersöka. Min förhoppning gällande mitt val av skola var att det skulle ge mig möjligheten att studera en plats som skiljer sig från en skola med en dominerande ”antipluggkultur” eller en dominerande ”ingen ansträngningskultur” bland pojkarna och att detta skulle kunna frambringa nya lärdomar kring mina frågeställningar.

Skolan och dess elever kommer att beskrivas i mer detalj när jag går igenom mitt urval för studien i senare kapitel. Jag kommer sedan i resultatdelen diskutera de olika förklaringsförsöken om varför pojkar generellt presterar sämre än flickor i skolan som framlagts i ”Bakgrund” och i detta kapitel utifrån mitt resultat. Den avslutande diskussionen kring Big man bias är något som har fått influera min undersökning. Jag har själv märkt att det är väldigt lätt att i ett rum med många elever fokusera på de killar som är högljudda och drar mycket uppmärksamhet till sig. När detta har hänt har jag varit noga med att observera och skriva ned vad de andra killarna i klassen gör som inte hörs lika mycket. Jag finner det även viktigt att lyfta fram berättelser av pojkar som trivs i skolan och talar positivt om den. Detta för att nyansera den förväntade bilden av pojkar i skolan. Innan jag fördjupar diskussionen kring hur jag har genomfört min studie, kommer jag att gå igenom de teoretiska utgångspunkterna för min studie.

## DEL II. TEORI, METOD OCH METODOLOGI

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Jag kommer i detta kapitel diskutera de teoretiska utgångspunkter jag använder i min analys. Först följer här en genomgång av teorierna. Efter att de teoretiska begreppen har definierats kommer jag avslutningsvis precisera hur jag använder mig av begreppen i min studie.

Som visats i tidigare forskning finns det många olika sätt på vilka pojkar praktiserar maskulinitet. Maskulinitet är inte något determinerat eller statiskt och det finns inte bara en form av maskulinitet. För att fånga den hierarki som finns bland maskuliniteter i sociala relationer kommer jag att använda mig av Connells (2008) teori kring hegemonisk maskulinitet och att diskutera några av de olika maskulinitetspositioner hon definierar. Jag utgår med andra ord från Connells teori kring hegemoni, maskulinitet och hur strukturer reproduceras.

Min studie har fokus på normer kring maskulinitet och därför blir olika aspekter av normbegreppet viktiga att definiera. På en skola kan det finnas många olika normer, vilka även kan vara motsägelsefulla, för givet tagna och/eller öppet diskuterade och kritiserade. Det är därför viktigt att fånga in flera aspekter för att beskriva hur dessa normer kring maskulinitet sammanflätas. I diskussionen kring normer utgår jag från Connells diskussion kring normbegreppet, men jag tillför vissa reflektioner kring normer från andra teoretiker. Dels för att utveckla vissa av Connells reflektioner och dels för att tillföra vissa aspekter av normer som Connell inte diskuterar, vilka jag ansett vara viktiga för mitt arbete.

Jag använder mig av Connell då föreliggande studie har en konstruktionistisk ansats och hennes teoriskapande vill fånga in hur maskulinitet skapas och reproduceras. I förbindelse med detta använder jag även begreppet homosocialitet; då diskussionen kring detta begrepp ytterligare kan infånga och beskriva normer kring maskulinitet och hur de formas inom manliga relationer.

### **Hegemoni**

Med begreppet *hegemoni* menar Connell (1987 s 184):

...a social ascendancy achieved in a play of social forces that extends beyond contest of brute power into the organization of private life and cultural processes.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Connell hämtar begreppet hegemoni från Gramsci (2007). Med detta begrepp ville Gramsci utveckla sin tolkning av Marx teori kring den materialistiska historieuppfattningen. Gramsci menade att denna teori behövde utvecklas, inte minst genom att rikta fokus mot hur ledande samhällsgrupper låter sin kultur och sina normer sippra ned till övriga grupper och får dessa grupper att anse att deras normer är de rätta och det enda alternativet att handla efter. På detta sätt uppkommer en status quo och de ledande grupperna kan behålla makten. Grunden till begreppet hegemoni kommer med andra ord från en vilja att förklara hur en grupp kan dominera en annan grupp, utan att använda fysiskt våld. Med hegemoni vill man fånga processerna kring hur en konsensus infinner sig om att de värden, normer och strukturer som existerar just nu upplevs vara de enda möjliga och/eller de enda rätta. De som är i en dominerande position kan fortsätta vara detta genom att de dominerade inte upplever att det finns några alternativ.

Hegemonin byggs upp av de dominerande värderingarna som finns i ett samhälle som många tar för givna. I och med att man tar dessa värderingar för givna upprepar man dem och på detta sätt upplevs de som naturliga och tenderar därmed att bekräfta sig själva (Williams 1977). För att en hegemoni ska vara effektiv måste den utökas till och inkludera hela arenan av människors upplevelser. En hegemoni formar de mer ”tydliga” åsikterna, men den sipprar även ned och påverkar människors handlanden, till exempel hur människor skämtar, vilka kläder de har eller vilken kultur de konsumerar. För att en hegemoni ska kunna sippra ned i vardagliga handlingar måste den vara flexibel och anpassningsbar. Hegemonin formas med andra ord inte bara av den dominerande gruppen, utan påverkas främst av relationen mellan de dominanta och de dominerade (Williams 1977). Connell (1977, 1983) skriver att ett utmärkande drag för en hegemoni är att den fragmenterar motståndet mot den. Detta i den mening att det motstånd och de alternativ som trotsar hegemonin ofta är splittrade och saknar kraft att samla sig.

En hegemoni stöter kontinuerligt på motstånd mot dess gränser. Per definition är hegemonin dominant, men dominansen är aldrig total. Det finns alltid alternativ och genom dessa möjligheter till motstånd. För att förklara hegemonin måste man inkludera de utanför hegemonin eller de som är vid dess gränser. I sina tidigare texter har dock Connell (1977) lagt fram tanken att främsta fokus borde ligga på de hegemoniska (det vill säga de dominerande) grupperna. Hon kritiserar de studier som främst har inriktat sig på de dominerade grupperna. Detta kan vara en orsak till att hon i sina senare texter kritise-

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

rar sig själv för att hon inte har skrivit tillräckligt om vissa dominerade grupper (Connell & Messerschmidt 2005). En hegemoni är inte klar och tydlig, utan består alltid av separata och disparata meningar, värden och praktiker. Genom dessa undflyr hegemonin att bli statisk. Detta innebär att hegemonin ständigt måste återvinna sig själv. För att återvinna sig själv måste den stundtals anpassa sig till eller försvara sig mot uppkomna alternativ, vilka leder till nya former av hegemoni. En hegemoni begränsar de antal handlingsalternativ man upplever existerar. Det som villkorar en handling (1987 s 95) är enligt Connell en struktur, vilken hon definierar på följande sätt:

To describe structure is to specify what it is in the situation that constrains the play of practice.

Strukturen är med andra ord det som begränsar praktiken (Connell 1987), det vill säga det som sätter en ram kring praktiken. Strukturen uppkommer via människans sociala praktik. Människan är skapare av strukturen samtidigt som deras handlande är formade av den. Detta kan exemplifieras med liknelsen att flera personer går runt åt ett och samma håll i en simbassäng. Genom att många människor handlar på ett likartat sätt (alla går runt åt samma håll i bassängen) skapas en ström i vattnet. Människorna är med och skapar denna ström, men när strömmen har fått fart blir människornas handlingar även påverkade av strömmens kraft. Det går mycket lättare att handla i enlighet med strömmen och tar mer kraft att gå mot den ström man är medskapare till. När man fortsätter att gå med strömmen efter att den är skapad är man med och reproducerar att strömmen finns kvar. När det tillkommer nya människor i bassängen och de går åt samma håll som strömmen, för att detta är lättast, reproducerar de strömmens fortsatta existens. Efter ett tag behöver inte några av människorna som skapat strömmen finnas kvar i bassängen för strömmens fortlevnad. Bara tillräckligt många nya människor tillkommer som går åt samma håll som tidigare bevaras strömmen. Men om man får tillräckligt många människor att gå åt det andra hållet i bassängen är det trögt i början, men strömmen kommer att ändras. På samma sätt är strukturen flytande och inte fast. Människan är både skapare av strömmen/strukturerna och påverkade av dess kraft.

Connell (1987) menar att man måste undvika den skarpa åtskillnaden mellan struktur och handling. Strukturen uppkommer genom att människor över tid praktiserar liknande handlingar. Connell betonar vikten av historien och hur viktig den är för att förstå strukturen och hur den påverkar praktiken, utan

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

historien är även diskussion om förändring meningslös. I och med att strukturen uppkommer av handlingar i det vardagliga är strukturen känslig för förändringar i den vardagliga praktiken, enligt Connell. Förändras den vardagliga praktiken förändras strukturen. Människan är uppfinningsrik och mänsklig kunskap är reflexiv, vilket innebär att individen kan reflektera över strukturerna; det vill säga att praktiken kan vändas mot strukturen. Men även om praktiken kan vändas mot strukturen kan den aldrig fly undan strukturen.

Practice cannot escape structure, cannot float free from its circumstances (any more than social actors are simply 'bearers' of the structure). It is always obliged to reckon with the constraints that are the precipitate of history. (Connell 1987 s 95)

Konceptet med sociala strukturer vill infånga de begränsningar som finns för sociala relationer. Dessa begränsningar i det sociala kan vara så "råa" och enkla som en ockuperande arme. Men oftast är begränsningarna uppkomna genom ett mycket mer komplext spel av sociala relationer. Det som gör de sociala begränsningarna mycket mer komplexa är att de ofta handlar om medgivande av den som förtrycks (på det sätt som hegemonin uppstår). Connell (2000) gör liknelsen med att pojkar och flickor som kliver in i skolan sugts in i en slags maskulinitetsproducerande strömvirvel. Det existerar könsnormer i skolan som påverkar ungas könsidentitet och som de blir påverkade av så fort de kliver in på skolgården. Pojkarna har ett förhandlingsutrymme där de till viss del kan välja vilken typ av maskulinitet de ska praktisera, men varje val har en kostnad.

Det är när människor följer de sociala strukturerna som det skapas en reproduktion av könsnormer. Med reproduktion menar Connell (1983) inte att det finns någon form av "kärna" som ständigt reproduceras genom historien. Varje dag uppstår inte ur samma mall (Connell 1983). Dagens "mall" kommer från gårdagen och så vidare. Det som är reproducerat är en situation och denna situation kommer ur den förra situationen. Det är relationen mellan den nuvarande situationen och den förra som skapar reproduktionen. Vid dessa handlingar kan det uppstå *mutationer* i strukturen som förändras lite för varje situation och på så sätt kan strukturen förändras (Connell 1983). Detta öppnar för nya situationer och förändrade möjligheter. Mutation kan uppstå för att inom varje social situation finns utrymme för *improvisation* hos de individer som handlar. Allt socialt handlande innehåller improvisation från dem som handlar, men det är improvisation inom vissa begränsningar. Dessa begräns-



## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

ningar är överförda från det förflutna från en situation till nästa. Människan lever och dör under de begränsningar hon alltid måste bemöta, reagera mot och räkna med. Det sociala är kreativa processer skapade av praktiker av människor som reagerar på sin omgivning (Connell 1983).

### Normer

När man talar om begränsningar i det sociala livet talar man ofta om normer. Connell (Pearse & Connell 2016) menar att normer innebär en begränsning på individens val. Samtidigt kritiserar Connell (Pearse & Connell 2016) en förenklad syn på hur normer begränsar individens val, samt att normer inte enbart innebär begränsningar utan kan även vara möjliggörande, vilket diskuteras följande. Connell (Pearse & Connell 2016 s 34) är kritisk mot att vissa ser sociala strukturer och normer som synonyma, för man gör fel om man ”reduces social structure to a question of conformity to norms”. Normer är viktiga men är en del av den sociala processen, inte hela. Connell (Connell & Pearse 2014 s 39)<sup>5</sup> skriver att normer ”is a significant part of the weave of gendered social life”.

Connell (Pearse & Connell 2016 s 31) menar att ”norms, to a first approximation, can be understood as collective definitions of socially approved conduct, stating rules, or ideals.” Könnormer definieras av Connell (Pearse & Connell 2016 s 31) som att det är de värderingar och regler som finns i en given gemenskap eller institution om det korrekta handlandet av kvinnor och män. Det vill säga att könnormer ”specifically, mean differential rules of conduct for women and men, including rules governing interactions between women and men” (Connell & Pearse 2014 s 35). Utifrån den här definitionen är normer ”specific to the symbolic dimension” (Pearse & Connell 2016 s 34). Normer kan därför av vissa anses vara lokaliserade i en individs medvetande. Connell (Pearse & Connell 2016) menar dock att det är mer riktigt att se normer som en del av en gemenskap, de är en del av det kollektiva livet. Normer konstrueras inte av en individ, utan i sociala relationer mellan olika individer. Normens existens är på detta sätt beroende av att den reproduceras i vardagen. Det är när en norm blir artikulerade och materialiserad genom handling den får och har kraft att påverka och forma sociala relationer. Normen måste

---

<sup>5</sup> På framsidan till den text som referensen Connell & Pearse (2014) refererar till står det att den inte får citeras eller spridas. Jag har fått tillåtelse av författaren att citera denna text.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

ha blivit artikulerade och materialiserad genom handling gång efter gång för att bli en norm (Martinsson & Reimers 2014).

Connell (Pearse & Connell 2016) understryker att det finns olika normer bland olika grupper inom ett samhälle. Det finns även olika normer inom en och samma grupp av människor. Inom en gemenskap kan det även finnas motsägelsefulla normer (Connell påpekar även att det oftast finns ambivalenta normer inom individerna i gruppen). Connell (Pearse & Connell 2016) tar precis som Martinsson och Reimers (2010) upp att det exempelvis i vissa gemenskaper finns normer kring att det ska vara jämställt mellan kvinnor och män. Samtidigt existerar det andra motsatta normer som särskiljer kvinnor och män. Detta visar på den simultana existensen av minst två parallella och motsägande normer. Motsägelsefullheten mellan normer kan var något som gör att normer utvecklas och förändras (Pearse & Connell 2016).

Det finns inte bara motsägelsefulla normer mellan och inom olika gemenskaper. Det jag diskuterat hittills är normer i vad Connell (Pearse & Connell 2016) kallar för den symboliska dimensionen. Könsnormer inom den symboliska dimensionen påverkas av vad som reproduceras inom institutioner. Connell (Pearse & Connell 2016) tar Skandinavien som exempel på detta när hon skriver att i denna del av världen finns en majoritet som är för jämställdhet mellan könen. Samtidigt är exempelvis uppdelningen av många yrken könad. En ojämställdhet inom institutioner kan med andra ord reproduceras oberoende av individers jämställda värderingar. Denna ojämställdhet inom olika institutioner påverkar hur normer konstrueras inom sociala relationer, eller i Connells (Pearse & Connell 2016 s 37) ord, hur människor och grupper komponerar normer.

Med synen att normer konstrueras i sociala relationer menas inte att normerna skapas ur ett vakuum. Individer är födda in i olika gemenskaper där normer kring exempelvis kön redan existerar. Men för att normerna ska kvarstå måste de ”nya” individerna handla på ett sådant sätt som behåller normernas existens. På detta sätt ”skapar” inte individer i olika sociala relationer normer, utan de ”återskapar” dem. Detta återskapande av normer är givetvis inte så enkelt att det överförs från en generation till en annan. Connell (Pearse & Connell 2016 s 41) understryker att ”children are agentic in learning: they are selective in perception, curious, often in conflict with adults, and uneven in their acquisition of norms even when these are clearly articulated.” Hur könnormer ursprungligen har skapats finns det olika teorier om, se exempelvis Engel (2008/1884) eller Mill (2008/1869). Det finns alltså texter som fokuse-

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

rar på hur könsnormer har skapats, medan andra fokuserar på hur de återskapas.

Andra skillnader i texter om normer är om man ser normer som ett ideal eller ett ”medelvärde”. Könsnormer som diskuteras utifrån en symbolisk dimension handlar ofta om ett ideal, att så här anses det att en kvinna eller man borde agera. Det är dock inte säkert att de flesta kvinnor eller män handlar på detta sätt. Connell (Pearse & Connell 2016) påpekar att ibland används begreppet norm för att definiera något som liknar ett medelvärde, alltså den handling som de flesta utför. Andra gånger diskuteras normers institutionella funktion (Pearse & Connell 2016). Olika författare använder begreppet norm på skilda sätt. I detta arbete ligger fokus på normer inom sociala relationer och det ideal som könsnormer skapar. Hur könsnormer ursprungligen har skapats diskuteras inte, utan fokus ligger på hur de återskapas. Även om det inte diskuteras hur könsnormer ursprungligen har skapats är historien kring könsnormer viktig i återskapandet av normer. Connell (Pearse & Connell 2016) menar att normer utvecklas inte i en rak linje från en norm till en annan. Normers historia påverkar hur de förändras och förändringen kan ta flera motsägelsefulla vägar. I en diskussion kring hur viktigt det är att reflektera över normers historia kritiserar Archer (2010), precis som Connell (Pearse & Connell 2016), synen att normer övergår i en rak linje från en norm till en annan.

Archer (2010) är inte kritisk mot tanken att normer skapas av återupprepande handlingar, men hon är kritisk mot tanken att bara människor ändrar sina normer så kommer samhället att ändras. Archer (2010) tar upp samma kritik som Connell gör och menar att sociala strukturer ändras inte så lätt. Det finns oftast andra mekanismer som påverkar handlandet och det är viktigt att synliggöra och diskutera dessa. Olika institutioner behöver inte ändras enbart för att individers värderingar gör detta och detta påverkar handlandet (se exemplet ovan med Skandinavien). Archer (2010) framför även ytterligare kritik mot tanken att bara människor ändrar sina normer så kommer samhället att ändras. Denna kritik utgår ifrån Archers (2010) påpekande att bara för att en norm har ändrats, innebär inte detta att ett nytt handlande kan utföras. Archer (2010) menar inte att sociala normer inte kan förändras genom mänsklig vilja, men däremot att det oftast tar längre tid att göra detta för att det ofta är mer komplext än vad man först trott. För att visa detta tar Archer (2010) till ett tankeexempel baserat på en verklig händelse.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Archer (2010) skriver att Castro ville minska analfabetismen på Kuba. Castros tanke var att varje läskunnig person skulle lära en analfabet att läsa. Sedan skulle denna före detta analfabet i sin tur lära en analfabet att läsa. För att detta ska fungera räcker det inte med att en person är läskunnig, personen måste även vara kapabel till, det vill säga ha förmågan, att lära en icke läskunnig person att läsa. Nu finns det en ”tillåtelse” att lära ut att läsa, men detta kan hindras av att förmågan att lära ut inte är lika utvecklad. Detta vill säga att bara för att man enligt de nya normerna får utföra något innebär inte detta att man har förmågan att göra det. Förmågan är något som ofta måste *danas* (ungefär som att om man tränar på något blir man bättre på det). Furberg (1987) diskuterar detta och menar att genom att utföra något ofta så blir man bättre på det, det vill säga att en individ *danas* i en förmåga.

Furberg tar som exempel en elev som utför en av läraren bestämd uppgift. Även om eleven tycker att uppgiften är tråkig lär hen sig den efter återupprepade övningar. Genom de återupprepade övningarna lär sig eleven mer än enbart uppgiften, hen utvecklar även förmågor som flit och behärskning. Ett exempel på detta kan vara en ung flicka som istället för att direkt springa ut och leka efter maten, trots att hon vill detta, stannar kvar en stund och plockar undan disken för att hon blivit tillsagd att göra detta. Genom att göra denna handling återupprepade gånger blir hon inte bara bättre på att plocka undan disken, utan hon *danar* även förmågor som flit och behärskning (Furberg 1987). Utför man exempelvis handlingar som kräver tålmod återupprepade gånger blir man bättre på att utföra handlingar som kräver tålmod. Detta utgår ifrån premissen att om man utför något ofta så blir man bättre på det. Men om man aldrig eller sällan utfört en viss handling på grund av begränsningar av tidigare normer, då kan det inte förväntas att man har förmågan att utföra handlingen direkt, enbart för att normerna har ändrats. Archer (2010) vill med andra ord precis som Connell (2016) kritisera synen att normer utvecklas i en rak linje. Normers historia problematiserar möjligheten till detta, vilket både Archer (2010) och Connell (Pearse & Connell 2016) exemplifierar.

På ett liknande sätt som Connell (Pearse & Connell 2016) hävdar också Martinsson och Reimers (2014) att normer villkorar människors handlingar. Martinsson och Reimers (2014) utvecklar denna diskussion med att en norm alltid är kopplad till handlanden som anses vara det icke-normala och icke-accepterade. Föreställningar om, och känslor kring, att något är onormalt gör normer märkbara och påtagliga. Man kan handla på ett annat sätt men då finns det ofta en social kostnad. Denna sociala kostnad är en del av de sociala

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

mekanismer som disciplinerar människan att handla på ett visst sätt. I alla disciplinära system finns det enligt Foucault en straffmekanism (1987). Foucault (1987) skriver att denna kostnad inte behöver vara tydlig (även om den kan vara det), utan kan bestå av mer subtila handlingar som till exempel att utsättas för en viss kyla eller små förödmjukelser om man avviker från normen. Det är denna typ av reaktioner och motreaktioner som skapar en *normalisering* (Foucault 1987). Normalisering är något man lär sig och Foucault menar att själva *blicken* från andra personer kan verka betvingande och är en viktig del i hur normer reproduceras. Att individen vet om att man kan bli sedd (få andras blickar på sig) och bedömd av dessa gör att hen disciplinerar sitt handlande. Foucault (1987 s 189) skriver att individerna manifesterar blickens verkningar ”genom sina absolut genomsådliga och lydiga kroppar”. Blickens verkningar och normernas inflytande tydliggörs genom hur individerna handlar.

Connell (Pearse & Connell 2016) skriver att normalisering inte enbart kan ses som ett hinder för jämställdhet. Normalisering kan vara ett negativt hinder för jämställdhet. Samtidigt kan det finnas normaliserat handlande som gynnar ett jämställt samhälle. Det finns normer som gynnar förändring till ett mer jämställt samhälle. Även Nilholm (2012) tar upp denna kritik då han menar att normer inte enbart är begränsande utan även möjliggörande. Nilholm (2012) menar att diskussionen kring normer borde utvecklas till att fokusera mer på den möjliggörande sidan av normer och inte bara fokusera på hur normer begränsar individers utveckling.

Connell (1987) understryker att normalisering inte innebär det vanligaste sättet att handla, utan det handlar om ett ideal. Det kan finnas flera som handlar på ett annat sätt än det normaliserade idealet. Detta visas bland annat genom att pojkar handlar på olika sätt och vissa handlar på ett sätt som inte lever upp till det hegemoniska idealet. Det finns alltså olika maskuliniteter och det finns en hierarki mellan dessa. De pojkar eller män som handlar efter det normaliserade idealet praktiserar en *hegemonisk maskulinitet*, vilket diskuteras nedan.

### **Olika maskuliniteter**

Connell (1983, 1987, 1995, 2005) har i olika texter utvecklat definitionen av hegemonisk maskulinitet, men även i senare texter förenklat och förkortat definitionen. Det är den senare definitionen jag använder i det här arbetet. Hegemonisk maskulinitet är den maskulinitet som är ”the most honoured or desi-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

red” (Connell 2000 s 10). I denna senare definitionen använder man begreppet främst för att analysera den idé kring maskulinitet som är mest beundrad och begärd i en viss social kontext och dess relation till andra former av maskuliniteter.

Den *hegemoniska maskuliniteten* är den dominerande formen av maskulinitet, dvs. den position av maskulinitet som ses som normal och ett ideal som män bör eftersträva. Detta är de normer som det anses att män för att få status i sociala relationer ska eftersträva. Connell (2008) menar att de flesta män inte lever upp till den hegemoniska idealbilden av män, men däremot att de explicit eller implicit ger sitt stöd till de normer den producerar och på detta sätt är delaktiga i reproducerandet av den. Hon kallar denna position *delaktig maskulinitet*. Det är män som inte lever upp till idealet, men genom att stödja normen reproduceras idealet av deras handlingar. De delaktiga männen får oftast ta del av de fördelar den hegemoniska maskuliniteten genererar, som till exempel högre lön för vissa grupper av män och mer inflytande.

De män som inte lever upp till en hegemonisk eller deltagande maskulinitet, genom att de inte vill eller kan inta en sådan position, hamnar oftast längst ned i statushierarkin. De män som är längst ned i manlighetshierarkin praktiserar en *underordnad maskulinitet*. I denna grupp ingår män som anses vara feminina, mesiga, svaga eller veka. Dessa olika former av män ska ses som idealtyper och en och samma man kan i olika kontexter pendla mellan de olika positionerna. Samtliga former påverkas av den hegemoniska maskulinitetens ideal. Connell understryker dock att alla former av maskuliniteter inte är tillgängliga för alla pojkar. Man är inte fri att röra sig mellan alla könspositioner på grund av bland annat materiella begränsningar, som exempelvis att vissa pojkars kroppar inte tillåter dem att excellera inom idrott. Andra begränsningar kan exempelvis vara ekonomiska krafter, institutionens historia eller familjereaktioner (Connell & Messerschmidt 2005).

De olika maskuliniteterna är strukturerade av olika maktrelationer och en typ av maskulinitet kan ges hög status medan en annan maskulinitet kan befinna sig i utsatt och nedvärderad position. Det som i väldigt hög grad påverkar pojkars könskonstruktioner är deras jämnåriga kamrater. Informella kamratkulturer formar de maskulina idealen och vilka dessa ideal är går inte att förutsäga på förhand. Olika jargonger, kläder, frisyryr används för att upprätta likheter och skillnader med olika ideal. Pojkar kan vid olika tillfällen upprätthålla olika ideal. Connell menar att en mer *förhandlande* maskulinitet kan framträda när pojkar umgås med flickor eller är ensam med en lärare. Det är där-

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

för, skriver Connell som pojkar kan vara bråkiga och sturska ena stunden, men lugna och gemytliga i en annan (Connell 1996).

Formandet av den hegemoniska maskuliniteten är en väldigt lång och komplex process. Inget barn föds med en identitet som överensstämmer med den hegemoniska maskuliniteten, utan denna formas i livshistorien och är antagligen inte helt färdig förrän individen är en vuxen man (Connell 1983). Det finns inte bara en källa som skapar den hegemoniska maskuliniteten, utan det är flera fenomen som sammantvinnas till en helhet. Dessa små delar kan bestå av olika delar, det vill säga att det kan vara olika handlingar som skapar en maskulinitet i en kontext och dessa kan skilja sig mot vad som bildar en maskulinitet i en annan kontext. Maskulinitet kan med andra ord utvecklas på olika sätt och beroende på kontext utformas på olika sätt. Och det som återupprepas som manligt i en kontext är det som formar den ideala maskuliniteten.

Det finns enligt Connell ingen universell regel om hur människan utvecklar sin könsidentitet. Beroende på de val som individen gör under sin levnad kan processen ta flera olika vägar; dock utifrån vad som är möjligt inom den rådande *könsordningen* (Connell 2009). Könsordningen definieras av Connell (1987 s 98f) som ”a historically constructed pattern of power relations between men and women and definitions of femininity and masculinity”. Denna ordning utmärks globalt genom att det är framförallt män som har makten i multinationella företag, det är främst män som är ledare i de stora religionerna och det är män som oftast sitter på de högsta posterna i politiska partier. På senare år har Connell (2011) även lagt till idrott som ett globalt fenomen i könsordningen. Det är främst män som blir globala idrottsstjärnor och detta reproducerar en positiv syn på, och hyllning av, dominans och tävlingslystnad med en vilja att vara bäst. Upprätthållandet av denna könsordning menar Connell (2011) sker dels genom att det är en institutionaliserad dominans av en grupp över en annan, men även dels genom en mer diffus diskursiv makt. Inom denna mer diffusa diskursiva makt tar individer mer eller mindre över den dominerande maktens blick och gör den till sig egen. På detta sätt disciplinerar de sig själva och det skapas självreglerande normer.

Även om könsordningen är tämligen likartad på en hög abstraktionsnivå, kan den skilja sig åt vid lägre abstraktionsnivåer. De maskulina idealen på lokal nivå ska inte ses eller tolkas som speglingar av idealen på regional, nationell eller global nivå (Connell & Messerschmidt 2005). Den maskulinitet som uppmärksammas på en könsordningsnivå behöver inte stämma överens med

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

de ideal som återfinns inom *könsregimer*. Idealerna inom könsregimer kan variera, det är på denna lokala nivå som man ser motstånd och förändring av maskulina ideal. Inom exempelvis olika skolor kan det finnas olika könsregimer. På detta sätt kan könsregimer i en skola utmana könsordningen på nationell nivå. Exempelvis den maskulinitet som är ”the most honoured or desired” (Connell 2000 s 10) inom en könsregim, behöver inte vara densamma inom könsordningen. Detta samtidigt som könsregimen alltid är påverkad könsordningen. Om könsordningen förändras på nationell samhällsnivå, genom exempelvis att fler män tar ut föräldraledighet eller att fler kvinnor innehar maktpositioner i samhället, påverkar även detta könsregimer.

Den sociala kontexten och kroppen påverkar ens valfrihet vid skapandet av könsidentiteter. Connell kallar kroppens interagerande på den sociala världen för *socialt förkroppsligande* (Connell 2009). Den maskulina kroppen formas via sin interaktion med den sociala världen. Det maskulina handlandet kopplas oftast till den manliga kroppen, men detta skapar inte nödvändigheten att det alltid måste vara på detta sätt. En manlig kropp kan agera på ett traditionellt feminint sätt och tvärtom (Connell 1996), men inom den rådande könsordningen är kostnaden olika beroende på hur man handlar med sin kropp.

En man ses med andra ord som maskulin genom att handla återupprepade gånger på ett sätt som anses vara manligt. En individ agerar alltså inte på ett visst sätt för att man är man. Det är genom att agera på ett visst sätt som man skapar/”gör” sig som man. Detta medför att det som anses vara maskulint är historiskt konstruerat. Whitehead och Barrett (2008 s 15f) definierar maskulinitet med att;

masculinities are those behaviours, languages and practices, existing in specific cultural and organizational locations, which are commonly associated with males and thus culturally defined not as feminine.

Connell (1983) liknar maskulinitet vid vad Wittgenstein (1998) kallar ett språkspel. Wittgenstein (1998) liknar i sin tur ett språkspel vid en koppartråd. En koppartråd består av flera olika små koppartrådar som tvinnas ihop till en stark tråd. Det finns alltså inte en lång tråd i mitten som alla små trådar tvinnas kring, utan det är alla små trådar som bildar en stor. Med liknelsen att det inte finns en lång tråd i mitten vill man visa att det inte finnas någon kärna, utan det är små delar som bildar en stor helhet. Det finns alltså ingen essentiell kärna i skapandet av maskulinitet. Det är flera små handlingar som skapar en helhet.



## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Där teoribygget kring hegemonisk maskulinitet har en viss fokus på relationen mellan olika maskuliniteter, har teorier kring homosocialitet, som presenteras nedan, en tydligare fokus på vad som utmärker relationer inom den dominerande maskuliniteten. Givetvis överlappar dessa teoribyggen varandra då båda analyserar manliga relationer, hur hierarkier konstrueras inom dessa och dess relation till det feminina.

### Homosocialitet

Lipman-Blumen (1976 s 16) definierar *homosocialitet* ”as the seeking, enjoyment, and/or preference for the company of the same sex.” Det skiljer sig mot homosexualitet på så sätt att det inte nödvändigtvis involverar erotisk sexuell interaktion mellan två personer av samma kön. Att män helst umgås med varandra och att de innehar de flesta maktpositionerna bidrar till att utestänga kvinnor från deras gemenskaper. Kvinnor har inte samma maktpositioner som män och därför är de inte lika intressanta för män enligt Lipman-Blumen (1976). På detta sätt menar Lipman-Blumen (1976) skapas skillnader mellan män och kvinnors livsvillkor. Lipman-Blumans användning av begreppet homosocialitet visar hur manliga relationer utestänger och nedvärderar kvinnor och på detta sätt medverkar till att bevara ett patriarkat.

Senare studier av exempelvis Hammarén (2008), Yeung, Stompler & Wharton (2006), Thurnell-Read (2012) och Butera (2008) visar på existensen av en annorlunda homosocialitet inom vissa grupper av män där en nedvärdering av kvinnor och homofobi lyser med sin frånvaro och det finns en större acceptans för offentligt visande av känslor. Detta samtidigt som flera av forskarna påvisar att en *traditionell homosocialitet* fortfarande reproduceras. Med traditionell homosocialitet hänvisar jag till Bird (1996) som menar att manlig homosocialitet karakteriseras av en tävlingslust, avståndstagande från känslomässighet och sexuell objektivering av kvinnor samt homofobi. Inom en traditionell homosocialitet finns en *disidentifikation* (Skeggs 1999), det vill säga att genom att ta avstånd från något framhäver man sin egen identitet. Exempel på detta inom en traditionell homosocialitet är när en man säger nedvärderande kommentarer om vad han anser vara en feminin man. På detta sätt reproduceras synen att en ”riktig” man inte utför feminina handlingar. Lindgren (1999) för in ytterligare en dimension i diskussionen kring homosocialitet när hon menar att flera män reproducerar den typ av homosocialitet som Lipman-Blumen (1976) diskuterar för att få ingå i en gemenskap. Motivet är inte nöd-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

vändigtvis att utestänga kvinnor eller homosexuella (även om det enligt Lindgrens studier kan bli utfallet). Den tuffa jargongen bland män kan även användas som strategi för att förmedla intimitet och gemenskap på ett för män socialt accepterat sätt. Andra studier visar att män som inte följer traditionella manliga värderingar hamnar utanför gemenskapen och tappar i status (Messner 2001, Egeberg Holmgren 2012) vilket visar på en hierarki mellan män. En hierarki mellan män är något som även Lipman-Blumen (1976), Bird (1996) och Lindgren (1999) menar utmärker manlig homosocialitet.

Exempelvis Klinth & Johansson (2010) visar att det finns vad jag valt att kalla för en *reflexiv homosocialitet*. Det som utmärker vad jag definierar som en reflexiv homosocialitet är att männen inom den anser att det är de sociala relationerna som är den viktigaste kraften när det gäller forandet av könsidentiteten. Manlighet är alltså inget determinerat och av naturen givet, vilket öppnar för möjligheten till förändring. Jag använder mig av begreppen traditionell homosocialitet och reflexiv homosocialitet för att skilja mellan olika former av homosocialitet.

### Användning av begreppen

Begreppen som definierats i detta kapitel används på två överlappande sätt. Dels används begreppen för att analysera min insamlade empiri. Men analysen startar inte när empirin är insamlad, den görs även under insamlandet av empirin. Dels används begreppen som hjälp för att fokusera insamlandet av empirin. Willis och Trondman (2000 s 396, kursivering i original) menar att det är viktigt med ”*the recognition of the role of theory as a precursor, medium, and outcome of ethnographic study and writing*”. Ofta används metaforen med att man sätter på sig ett par ”teoretiska glasögon”<sup>6</sup> eller att man ser något genom ett ”raster”. Jag vill hellre använda metaforen att jag använder en teoretisk ”kikare”. Kikaren gör att jag ser saker tydligare i det fält jag undersöker, genom att den hjälper mig att fokusera på och förtydliga vissa saker, men samtidigt som kikaren får mig att fokusera på vissa saker, medför detta att jag inte ser vissa andra saker som jag skulle ha sett med andra teoretiska utgångspunkter. Orsaken till att man använder den teoretiska kikaren är att annars skulle man gå in helt blind på fältet och i sin icke fokuserade blick bara se ett myller av människor. Det är

---

<sup>6</sup> Exempelvis Barns- och ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms Universitet ger följande instruktion: ”Du måste välja ett teoretiskt perspektiv för din studie, det vill säga välja de *glasögon* som används för att du ska kunna analysera den insamlade empirin och tolka den.” (buv.su.se 2016, egen kursivering).

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

därför viktigt att presentera vilka begrepp som man främst använder sig av så att läsaren är medveten om vilken ”inställning” man har på kikanen.

Teorierna jag utgått ifrån har en social konstruktionistisk ansats och denna ansats har fördjupats utifrån diskussionen av Connells syn kring hur människan är skapare av strukturer samtidigt som deras handlande är formade av densamma och vidare hur sociala strukturer formar begränsningar för sociala relationer. Vidare har jag presenterat Connells syn på normer och olika perspektiv kring hur man kan studera normer. För att repetera vad jag tidigare skrivit så har mitt arbete fokus på normer inom sociala relationer och det ideal som könsnormer skapar. Jag söker alltså inte efter något ”medelvärde” kring normer och jag diskuterar inte heller normer ur ett funktionellt perspektiv eller hur normer skapas, utan fokus ligger på hur de återskapas i sociala relationer.

Utifrån detta har jag observerat sociala relationer och hur normer kring maskulinitet reproduceras inom dessa. Under insamlandet av empirin har jag varit noga med att fånga den individuella variationen av killar som finns på en skola och till hjälp för detta har jag haft några av Connells (1995) definierade maskulinitetspositioner; *hegemonisk maskulinitet*, *deltagande maskulinitet* och *underordnad maskulinitet*. Dessa definierade maskulinitetspositioner hjälper även till att se och analysera hierarkin mellan olika praktiserade maskuliniteter. Genom Connells maskulinitetspositioner kan man diskutera vilka handlanden som iscensätter en *socialt accepterad maskulinitet*. Som hjälp för att finna och exemplifiera en socialt accepterad maskulinitet inom det sociala sammanhang som min studie utförs i använder jag mig av begreppet *social kostnad*. Om ett handlande utsätts för en social kostnad visar detta att den bryter mot en norm, det vill säga att personen utför en icke socialt accepterad maskulinitet. När jag undersöker normer kring maskulinitet inom relationer mellan killar används begreppen *traditionell homosocialitet* och *reflexiv homosocialitet*. För att ytterligare närma mig hur normer formas i sociala relationer mellan flickor och pojkar diskuterar jag hur den normaliserande *blicken* modellerar individers handlande. Med *normer* menar jag den kollektiva definitionen av de handlingar som anses vara socialt accepterade. Med begreppet vill jag ringa in de krafter som reglerar och kontrollerar människors föreställningar och handlanden (Martinsson och Reimers 2010 s 2; Pearse & Connell 2016). Det är de handlingar i de sociala relationerna som återkommande utförs som får en normerande kraft. Att granska vilka handlingar som reproduceras blir därför centralt. *Könsnormer* är de värderingar och regler som finns i en given gemenskap eller institution om

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

det korrekta handlandet av kvinnor och män, vilka medför skilda handlingar av kvinnor och män.

Connell (1995) poängterar att människors sociala sammanhang har en historia. Detta understryks av Connell (1983) genom att hon påpekar att alla reproducerade handlingar är påverkade av tidigare utförda handlingar. Detta har jag valt att kalla för *normers kvardröjande effekt*. Jag liknar detta vid att Connell (Pearse & Connell 2016) och Martinsson & Reimers (2014) menar att det finns personer som menar att jämställdhet mellan könen är ett ideal. Detta samtidigt som samma personer genom handling reproducerar *parallella* och *motsägelsefulla normer*. Dessa parallella och motsägelsefulla normer kan bero på historien som Connell menar är viktig. Könsordningen har genom historien varit icke-jämställd, så även om vissa normer har förändrats till att bli mer jämställda, behöver inte alla normer som påverkar jämställdheten ha förändrats. Det finns alltså parallella och motsägelsefulla normer kvar som begränsar jämställdheten, det vill säga normers kvardröjande effekt. För att diskutera de dominerande normerna använder jag mig av begreppet *hegemoni* som vill fånga in det för givet tagna och hur alternativa handlingar osynliggörs. Jag utgår även från Archers (2010) och Furbergs (1987) tankar om normer, som menar att det som människor ofta gör blir de bättre på. Finns det normer som skapar en social förväntan att en individ återkommande ska utföra en handling, så utvecklar individen också förmågan att göra detta. Detta kallar jag för att normer *danar* olika förmågor. Jag vill också tydliggöra att det finns en kritik mot att enbart diskutera normers begränsande effekt (Nilholm 2012; Pearse & Connell 2016). Genom att jag nämnt denna kritik hoppas jag också att kunna rikta fokus mot normers möjliggörande potential.

## 5. Metod och metodologi

Upplägget av detta kapitel är att först följer en kort introduktion där jag motiverar mitt val av metod. Efter detta beskriver jag studiens urval. Denna beskrivning är uppdelad i tre delar. Först beskriver jag valet av plats och hur jag spenderat min tid på platsen. Sedan kommer en beskrivning av skolan och eleverna (hur många som går på skolan, betyg, elevers föräldrars yrken och så vidare). Efter detta görs en fördjupande beskrivning av skolan och dess upplägg av undervisning. När jag har argumenterat för och skildrat mitt urval beskriver jag genomförandet av min datainsamling. Beskrivningen av min datainsamling är indelad i två delar då jag först beskriver hur jag genomfört mina observationer och sedan hur jag genomfört mina intervjuer. Efter detta presenteras mitt analysförfarande. När detta är klart diskuterar jag giltigheten och möjligheten till generalisering av mitt resultat. Avslutningsvis diskuterar jag etiska överväganden.

### Val av metod

Forskare är alltid tvungna att göra olika val under sina studier och alla val har konsekvenser. Ska man till exempel välja att studera flera olika platser eller bara en? Det första alternativet ger en möjlighet till jämförelser, medan det andra alternativet ger en möjlighet till att beskriva en plats mer utförligt. Ska man göra mer distanserade observationer för att få en översikt över de man studerar eller göra deltagande observationer för att komma närmare de man studerar? Eller är det bäst att växla mellan olika typer av observation? Nedan för jag en diskussion kring de val jag har gjort.

Med hänsyn till mitt syfte har jag valt att genomföra en studie utifrån en etnografisk ansats. Jag finner denna ansats som fruktbar, då jag är intresserad av att förstå händelser och processer utifrån elevers perspektiv med ett fokus på deras konstruktion av normer kring maskulinitet (Walford 2008). För att göra detta är det betydelsefullt att vara i den miljö där iscensättande av maskulinitet görs av elever. I och med att jag ser maskulinitet som något som konstrueras är detta förenligt med en etnografisk ansats, då detta tillåter mig vara nära de sociala relationer där handlingar som formar normer kring maskulinitet reproduceras. Etnografin är även förenlig med utgångspunkten att använda sig av olika metoder som observationer, intervjuer och undersökning av arte-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

fakter för att få en så god bild som möjligt av det fält man valt att studera (Walford 2009a).

Genom att vara med mina informanter i deras vardag (observationer) och samtala med dem om deras upplevelser av densamma (intervjuer) närmar jag mig den etnografiska ansatsens ambition att förstå rutiner ur aktörernas perspektiv (Waldorf 2009a). För att få kunskap om mitt forskningsämne såg jag främst eleverna som mina informanter. Jag använder begreppet informanter istället för respondenter för att jag ser eleverna som experter på relationerna i skolan och det är deras förståelse av vardagslivet jag är intresserad av (Lalander och Johansson 2017). Båda dessa metoder, observationer och intervjuer hade samma prioritet i insamlingen av empiri (Johansson 2010).

Metoderna observation och intervju har fått komplettera varandra (Aspers 2009). Om en informant exempelvis talar om en viss handlingssekvens kan den som även har observerat sekvensen få en fördjupad förståelse av vad som händer. Meningen finns inte så att säga bara i orden, utan även i ordens praktik och visuella intryck. Detta är ett starkt argument för att kombinera intervjuer med observationer. Om jag enbart hade gjort intervjuer hade jag fått ”fylla i” mycket av bilden själv. Om jag istället har kunskap från observationer kring den kontext intervjun handlar om, behöver jag inte ”fylla i” så mycket från min egen föreställningsförmåga. Genom att jag deltar i de vardagliga aktiviteterna och kan ställa frågor till eleverna kring dessa, se vad de ser, få reda på deras uppfattningar och tolkningar, får jag mer kunskap och en djupare förståelse av deras skolvardag (Hammersley & Atkinson 2007). Jag kan använda flera av mina sinnen om jag är där eleverna är genom att jag upplever om exempelvis klassrummet är högljutt eller inte, om stämningen är glad eller tryckt och dylikt. Dessutom får jag i högre grad även tillgång till tyst kunskap hos aktörerna som exempelvis hur man går, står och agerar som tjej eller kille.

### Urval – Val av plats

Walford (2008 s 17) argumenterar för att valet av plats att utföra sin etnografiska undersökning på är viktigt och menar att: ”site selection should be based upon the particular theoretical or practical issue that the researcher seeks to investigate”. Jag har genomfört min studie på Ludusskolan<sup>7</sup>, vilken använder sig av en pedagogik som innebär att eleverna får ta mycket eget ansvar för sina

---

<sup>7</sup> Jag har valt att kalla skolan för Ludusskolan. Ludus är latin och har flera olika betydelser och en av dessa är skola (Ahlberg, Lundqvist, & Sörbom 1998). Så Ludusskolan betyder egentligen Skolaskola.

## METOD OCH METODOLOGI

studier. I tidigare forskning har man dragit slutsatser att pojkar presterar sämre i skolan än flickor för att det finns en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” bland pojkar. Pojkar har även svårare i skolan på grund av en pedagogik som lägger allt mer ansvar på individen. Utifrån denna kunskap ansåg jag det intressant att genomföra min studie vid en skola där eleverna fick ta ett stort eget ansvar för sina studier. Dessutom genomförs en stor del av elevernas studier i skolan i stora öppna ytor, vilket jag kopplade till tidigare forskning om att pojkar inte får visa sig ambitiösa (de stora öppna ytorna gör att man inte kan ”gömma sig” och studera i ”hemlighet”). Mitt val av skola var därmed ett strategiskt val utifrån den tidigare forskning som finns.

Jag vill understryka att mitt fokus inte ligger på att granska en viss pedagogik, utan på de sociala relationerna som formas mellan eleverna. Här bör man göra en skillnad mellan förgrund och bakgrund i studien. Det är alltså de sociala relationerna som är i förgrunden, men pedagogiken är en del av bakgrunden som möjliggör och formar mötena så givetvis måste den presenteras. På samma sätt som själva skolbyggnaden är med och formar hur möten på Ludusskolan sker, påverkar också pedagogiken vilka möten som är möjliga. Om pedagogiken hade varit annorlunda eller om skolbyggnaden varit utformad på ett annat sätt hade de möjliga mötena mellan eleverna varit annorlunda. Om pedagogiken inte hade inneburit att eleverna tagit ett stort eget ansvar för sina studier eller om byggnaden inte hade haft stora öppna ytor skulle flera av mötena möjliggjorts på ett annat sätt. Jag kommer därför kommande i texten beskriva skolbyggnaden och den pedagogik som bedrivs inom den. Det är en viktig bakgrund till att öka förståelsen om det som är i förgrunden i min studie.

I en genomgång av genusforskning i skolan finner Wernersson (2006) fyra områden som forskningen har organiserats inom vilka hon kallar: lärande och skolprestationer, undervisningsformer, lärarforskning samt forskning om klassrummet som kontext för genuskonstruktion. Min studie lokaliseras i det sistnämnda området, det vill säga i studier om klassrummet som kontext för genuskonstruktion. Detta trots att användandet av ”klassrummet” kan bli något missvisande, för att jag följer eleverna även på andra platser. I början av forskningen inom detta område fanns det ett fokus på hur mötet mellan läraren och eleverna konstruerade synen på kön och detta skedde främst i klassrummet. Sedan har denna forskning fokuserat allt mer på relationen mellan eleverna. Det är inom denna forskningskontext min studie närmast placeras.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Jag har ett fokus på de sociala relationerna mellan eleverna, även om relationen mellan lärare och elever kommer att relevant att diskutera i vissa fall.

Jag har valt att följa två klasser i årskurs nio vid samma skola. Att undersöka två klasser på samma skola ger möjlighet att fördjupa kunskapen och beskrivningen av den skola som jag undersöker (Furlong & Edwards 1977). Jag var vid skolan och genomförde observationer i tre månader. Under de fem första veckorna var jag vid skolan samtliga dagar förutom tre. Sedan var jag vid skolan en till två dagar i veckan. Under denna tid genomförde jag även femton gruppintervjuer, samt hade flera ”spontana” samtal kring olika frågor och ämnen med elever och lärare.

### Urval – Skolan och eleverna

Ludusskolan är en friskola med årskurserna 4-9. Skolan ligger i en mellanstor stad och är belägen i utkanten av staden. Det är få elever som har denna skola som närmaste skola, så de elever som väljer denna skola gör det genom ett aktivt val. Det är ungefär 100 elever per årskull på högstadiet (mellanstadiet är nystartat och har inte lika många elever). Dessa 100 elever är uppdelade på fem klasser. Av rektorn på skolan blev jag tilldelad klass 9d och klass 9e. Klass 9d bestod av 20 elever (13 flickor och 7 pojkar), klass 9e bestod av 19 elever (9 flickor och 10 pojkar).

Om man utgår utifrån SCB:s socioekonomiska indelning (SCB 2016a) var elevernas föräldrars yrken ungefär jämt fördelade mellan arbetaryrken och tjänstemansyrken, samt några företagare. Det vanligaste yrket bland papporna var lastbilschaufför, andra yrken inom arbetaryrken var vaktmästare och tidningsbud. Andra yrken som fäderna hade var dataprogrammerare, polis, konsult och några få var chefer. Det vanligaste yrket bland mammorna var undersköterska på ålderdomshem. Andra arbetaryrken var undersköterska (inte inom äldreården), sekreterare eller personlig assistent. Andra yrken som mödrarna hade var lärare, sjuksköterska, eller säljare. En mamma var VD på ett företag. Ungefär en fjärdedel av eleverna i de klasser jag följde hade en historik av invandring inom familjen.

Av förståeliga skäl hade jag inte tillgång till elevernas avgångsbetyg när jag utförde mitt fältarbete. Jag återkom till skolan efter eleverna gått ut nian och fick samtliga elevers avgångsbetyg i de klasser som jag följde. Skolan gör även en sammanställning av betygen på skolan som jag fått tillgång till. I denna sammanställning presenteras alla klassers betyg i alla ämnen, samt alla årskur-



## METOD OCH METODOLOGI

sers sammanlagda meritvärde. I sammanställningen finns även information om flickors och pojkars betyg. Det år som jag var vid Ludusskolan hade flickor och pojkar på Ludusskolan högre meritvärde än flickor och pojkar nationellt. Skillnaden i meritvärde mellan flickor och pojkar på Ludusskolan var ungefär hälften så stor som skillnaden var nationellt när studien utfördes, till pojkars nackdel. Sammanfattningsvis presterade pojkarna på Ludusskolan generellt bättre i skolan sett ur ett betygsperspektiv än vad pojkar generellt gjorde nationellt under året som jag gjorde min undersökning. Pojkarna på Ludusskolan presterade dock generellt inte lika bra som flickorna på Ludusskolan. Detta mönster stämmer in på tidigare års resultat, då jag har dokument som visar Ludusskolans elevers sammanlagda meritvärde i jämförelse med kommunens andra skolor de senaste åren.

### **Urval – Kontroll och frihet på Ludusskolan**

Det pedagogiska upplägget på Ludusskolan innebär mycket frihet för eleverna att planera dagen som de vill. Detta i sin tur innebär mycket eget ansvar för eleverna. Dagen börjar med en basgruppsträff mellan klockan 8.45–9.15. En basgrupp är den klass man tillhör, till exempel klass 9d. Under basgruppsträffen talar handledaren (en lärare som är ansvarig/klassföreståndare för just den klassen) om info kring skolan och skolarbetet. Dagens aktiviteter skrivs sedan upp på tavlan. Ibland är det nästan inga aktiviteter som skrivs upp, ibland är det flera. En aktivitet består oftast av vilka lektioner som ges den dagen, när eleverna kan ta rast och när de har lunch. Mellan dessa aktiviteter får eleverna lägga upp dagen på det sätt som passar dem. Varje elev har en loggbok i vilken de skriver upp dagens schema. Ska eleverna göra ett arbete om vatten är det en eller några få inledande lektioner om detta inför alla skolans nior. Sedan får eleverna arbeta med uppgifter kring vatten. De kan själva välja om de ska jobba med denna uppgift på förmiddagen för att efter lunch fokusera på matematik och avsluta dagen med uppgifter i engelska.

I skolan finns lärarstationer som är belägna på olika platser. Jobbar man med språk kan man gå och sätta sig vid borden i lärarstationen för språk. Uppstår några frågor kring sin uppgift skriver man upp sig på en white board så kommer läraren till dig. Studerar man matematik sätter man sig i lärarstationen för matematik och behöver man hjälp skriver man upp sitt namn på den white boarden. De ämnen som tillhör basämnena i skolan ges i olika steg. Det vill säga att eleven ska klara av ett visst steg för att gå vidare till nästa steg.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Lektionerna i basämnena är ofta uppdelade efter vilket steg man är på. Det kan vara så att första fransklektionen är för de som är nedanför steg 17. Nästa fransklektion är för de som är på steg 17 och uppåt. Detta innebär att fransklektionerna inte ges ”klassvis” utan klasserna blandas efter vilket steg man är på.

De ämnen som inte tillhör basämnena som exempelvis SO, NO och bild och form kallas för kurs. Ofta ges dessa lektioner för hela årskullen samtidigt och sedan får eleverna uppgifter att jobba med som de sedan redovisar. Ibland sker denna redovisning enskilt, ibland i grupp. Dessa grupper delas ofta upp efter vilket betyg som eleven uppgett att hen siktar på. Så även här splittras klasserna och eleverna får jobba över ”klassgränserna”. Vid exempelvis laborationer i NO kan man bara ha ett antal elever åt gången och då delas eleverna in i grupper. Då kan det hända att ens grupp har laboration samtidigt som ens klass har gymnastik. Då får man som elev gå på en annan klass gymnastiklektion så att man varken missar momentet i gymnastik eller NO. För de elever som har det lite svårare med exempelvis stegen i matematik finns fördjupningslektioner. Dessa kan ses som repetitionslektioner där läraren i mindre klasser går igenom vissa uppgifter i ett långsammare tempo och sedan går runt till varje elev. Eleverna har femton minuter rast varje dag och en halvtimmas lunch. Varje dag avslutas med en basgruppsträff, där man diskuterar hur studierna gått under dagen.

Det finns alltså mycket frihet för eleverna att lägga upp sin dag som passar dem själva och sina mål. Detta innebär, som eleverna själva säger, mycket eget ansvar över sina studier. Där det finns frihet finns det oftast kontrollfunktioner, så även här. Vid basgruppsträffarna på morgonen försöker man att bli klar med informationen under den första kvarten för att sedan se på nyheterna. När nyheterna är klara brukar man diskutera dessa och se om det är någon nyhet som skapar extra mycket diskussion. Medan jag var där diskuterades det exempelvis nyheter kring ett ebola-utbrott mycket, samt att det var mycket diskussion och frågor kring det kommande riksdagsvalet. Samtidigt som nyheterna pågick skulle eleverna skriva ned sitt schema för dagen, vilket eleverna rutinerat gjorde snabbt. Handledaren gick sedan runt och kikade och godkände allas scheman (ingen fick gå utan att handledaren godkänt schemat).

En gång i veckan började eleven 8.15 istället för 8.45. Under denna halvtimme diskuterade man med handledaren hur veckan hade gått. Om man hunnit med allt man velat och så vidare. Alla elever hade olika dagar där de började tidigt så att handledaren skulle hinna prata med alla. Vissa elever bör-

## METOD OCH METODOLOGI

jade inte en halvtimme tidigare utan slutade en halvtimme senare en gång i veckan för att prata med handledaren under denna tid. Dök man inte upp på morgonens basgruppsträff utan att någon förälder meddelat giltig frånvaro (oftast sjukdom) ringde handledaren hem till eleven och undrade varför hen inte var i skolan. Efter halva terminen kollade man av samtliga elever om de hade gjort tillräckligt många steg för att nå det mål som eleven hade satt upp. Om eleven hade halkat efter skickades det hem en betygsvarning.

När jag satt i lärarstationerna märkte jag att lärarna gick fram och pratade med vissa elever, utan att eleverna hade bett om hjälp. När jag frågade varför berättade lärarna att dessa elever hade svårt för vissa ämnen och att de hade lite extra koll på dessa elever, så att de inte halkade efter. På en anslagstavla i lärarrummet hade varje handledare satt upp en klasslista över sin klass, där de markerat de elever som de ville att lärare vid lärarstationerna skulle hjälpa lite extra.

Det kan läggas till att lärarna inte gick hem när eleverna gick hem, utan de stannade kvar och jobbade. Lärarna hade även möte varje morgon klockan 8.00 innan de träffade eleverna. Gick lärarna förbi mig lugnt på morgonen där jag satt i korridoren visste jag att klockan började närma sig åtta. Gick stegen allt snabbare var klockan några minuter i åtta. Var stegen i springfart visste jag att klockan var några sekunder i åtta.

### **Datansamling – Observation**

Mina observationer startade första gången jag var och besökte skolan. Jag var på skolan några gånger terminen innan jag genomförde min studie och några gånger innan eleverna började skolan efter sommarlovet. Bland de första gångerna jag var där gick jag runt på skolan med en lärare som visade var alla salar var och dylikt. Andra gånger när jag var där diskuterade jag upplägget med handledarna för de klasser jag skulle följa.

Mina observationer växlade från ett mer distanserat betraktande (exempelvis sitta längst bak i ett klassrum) till att vara mer deltagande sådan (exempelvis delta i informella samtal med eleverna). Genom att växla mellan olika former av observationer upplever jag att jag fick en bredare bild av de vardagliga rutinerna på skolan. Min tanke från början var att ha en intensiv period på ungefär två veckor där jag följde klasserna varje dag, för att sedan ta en paus. Det kan vara en fördel med att börja med en intensiv period för att lära känna fältet och dess aktörer (Aspers 2007). Arbetet flöt dock på så denna intensiva

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

period blev till fem veckor. I början gjorde jag en detaljerad beskrivning av rum, aktörer, händelser och så vidare i mina fältanteckningar, men jag skrev även ned vad jag kände och upplevde (jag var noga med att skriva att det var mina egna intryck för att inte överföra dessa på informanterna som har egna och kanske annorlunda upplevelser). När jag sedan återkom till samma rum behövde jag inte vara lika detaljerad då jag redan har en beskrivning och känner rummet bättre.

I början hade jag mer beskrivande observationer för att sedan ha mer fokuserade observationer (Spradley 1980). När jag lärt känna miljön kunde jag fokusera mer på de observationer som var viktiga för mina frågeställningar. Efter detta kunde jag göra mer selektiva observationer för att fokusera studien ytterligare efter mina forskningsfrågor (Spradley 1980). Efter fem intensiva veckor upplevde jag att jag sett vissa mönster i de sociala relationerna. Under de resterande veckorna fokuserade jag på de mönster och händelser som var givande för mina frågeställningar. Detta öppnade för en fördjupad kunskap kring dessa och nya intryck kring just dessa relationer.

Jag studerade båda klasserna samtidigt. Eleverna i klasserna blandades ofta, så det var uteslutet att studera ena klassen för sig. De gånger eleverna var uppdelade efter klass var främst vid basgruppsträff, vilket inte alltid var fallet. Jag försökte vara varannan gång i varje klass vid dessa träffar. Efter basgruppsträffarna var det ofta icke-lärrarledd studietid och eleverna gick iväg till den lärarstation de hade tänkt jobba vid. Jag gick oftast till en station till en början. Efter cirka fyrtyofem minuter gick jag till en annan lärarstation för att fördela min tid så jämt som möjligt mellan rummen. Oftast placerade jag mig själv i utkanten av rummet till en början för att se hur eleverna placerade sig för att sedan utifrån denna plats gå runt till eleverna. När jag gick runt bland eleverna frågade jag ibland vad de höll på med, men oftast var det frågor om något som jag observerat och undrade över. En fördel med detta var att jag kontinuerligt kunde kritiskt granska mina analyser om vad som hände utifrån elevernas egna uttalade tankar om dessa. I och med att jag ställde samma frågor till olika "elevgrupper" fick jag olika perspektiv på de analyser som jag gjort under min tid på fältet.

Vid storföreläsningar placerade jag mig oftast längst bak, för att ha god uppsikt över rummet. Några gånger placerade jag mig mer i mitten eller nästan längst fram i salen för att uppleva hur det var i denna del av rummet. Vid lektioner satt jag oftast vid kanten av rummet för att ha uppsikt över hela rummet. När jag gick runt och pratade med eleverna vid lektionerna ställde jag

## METOD OCH METODOLOGI

enbart frågor om vad de höll på med för uppgift. I och med att eleverna fick olika lektioner beroende på vilket steg de var på kunde jag vara på exempelvis tre franskalektioner efter varandra med olika elever. Detsamma gällde om eleverna var uppdelade i smågrupper för att utföra laborationer eller dylikt. På detta sätt fick jag se hur olika grupper av elever interagerade vid likadana lektioner. Jag frågade alltid läraren om jag fick vara med på lektionen. Alla lärare svarade ja på detta, utom vid ett enda tillfälle. Det var en lärare som varit borta under en längre tid och skulle ha en storföreläsning för första gången på länge. Denna lärare bad att få göra denna föreläsning, utan att ha mig närvarande där.

Ett av de främsta verktygen forskaren har är sina fältanteckningar. Dessa anteckningar ska vara på första ordningens konstruktionsnivå. Det vill säga att man använder sig i så hög grad som möjligt av aktörens uttryck och uppfattningar och de synintryck som finns där och då (Aspers 2009). Grundläggande frågor jag använde mig av var vad som sker, när det sker, var det sker, med vem det sker, hur det sker och senare varför det sker. Utifrån detta kan forskaren börja få en förståelse av vad som sker, detta för att få en större förståelse av aktören i fältet (Wolfinger 2002). Hur utvecklade fältanteckningar man kan göra beror på var man utför undersökningen. Sitter man i ett klassrum kan man göra utvecklade fältanteckningar där och då, utan att behöva utveckla dessa senare (Walford 2009b). Detta är vad jag ofta har kunnat göra. Jag har gjort många av mina fältanteckningar i ett sammanhang där jag har kunnat skriva ned dessa utförligt direkt. På den skola jag genomfört min studie fick jag tillgång till ett bord bland de andra lärarnas arbetsbord, i ett rum dit eleverna inte fick gå. Här kunde jag sitta ostört och gå igenom mina anteckningar under dagen och då oftast när eleverna gått hem. Genomläsningen gick främst ut på att fixa till någon mening så att den var mer läsbar för senare genomläsningar. Att gå igenom materialet gav mig även en ytterligare påminnelse om vad som pågått under dagen och jag kunde reflektera över vad jag ville fråga eleverna om nästa gång jag träffade dem.

Det fanns givetvis tillfällen då jag inte kunde skriva fältanteckningar direkt. Detta var främst situationer då jag suttit och pratat med några elever. Efter varje sådant informellt samtal var jag noga med att gå och skriva ned vad som sagts direkt, så att jag inte glömde något viktigt (Walford 2009b). Att man skriver ned sina fältanteckningar så fort som möjligt är betydelsefullt för att en forskare med en etnografisk ansats baserar inte sina resultat på sitt minne, ”but refer to fieldnotes that were written as soon after the events as possible”

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

(Walford 2009a s 274). Gick man ut i skolbyggnadens trapphus och upp för trappan fanns det på översta våningen en korridor som var låst för att den inte användes, och därför stötte jag aldrig på någon i denna del av trapphuset. Det var hit jag gick efter att jag haft ett informellt samtal och kunde ostört sitta i trappan och skriva ned vad som sagts och vad som gjorts. Hade jag en period med mer deltagande observationer där jag satt och pratade med några elever gick jag direkt till ”min” trappa och skrev ned vad som hänt och vad som sagts innan jag gick och satte mig hos nästa grupp elever. Mina formella intervjuer är inspelade på band så när jag citerar dessa kan jag ordagrant återge vad som har sagts. När det står citat i mina fältanteckningar ska läsaren vara medveten om att jag har skrivit ned dessa citat för hand kort efter samtalet. Det är därför inte säkert att citaten är helt korrekta ord för ord, men själva innehållet i vad som har sagts hoppas jag ha fångat.

Det var en utmaning att veta när jag kunde närma mig eleverna under icke-läroledad studietid i och med att eleverna hade få raster. Jag ville ha svar på vissa frågor samtidigt som jag inte ville störa eleverna i deras arbeten. Att veta hur länge jag kunde stanna och prata med eleverna var stundtals en svår avvägning. Jag upplevde aldrig att eleverna inte var öppna och trevliga mot mig. Det var mer en känsla jag själv hade att nu borde jag inte sitta här och prata så länge för att eleverna borde använda tiden till att studera. Mot slutet av min tid på skolan upplevde jag att jag vid något tillfälle satt och pratade för länge med vissa elever. Även en lärare påpekade detta vid ett tillfälle. Jag valde därför i slutet att ställa vissa frågor enbart på exempelvis lunchrasten. Detta fick till följd att vissa elever stannade kvar och pratade med mig under hela lunchrasten. Jag uppskattade givetvis detta, men samtidigt missade de att äta. Nu började jag uppleva att jag störde arbetet allt mer och funderingar på att sluta med observationerna började uppkomma. Dessa funderingar kom samtidigt som jag upplevde att jag fått in tillräckligt med material och en mättnadskänsla hade uppstått (Kvale & Brinkman 2014). Jag hade även fått ett okej att vara på skolan under en tremånadersperiod och min inloggning till skolans nätverk tog slut efter denna tidpunkt. Därför passade det att jag tog mitt anteckningsblock och tackade för mig. Dock fick jag gärna komma tillbaka om jag hade några uppföljande frågor.

### **Datainsamling – Intervju**

I studier som enbart baseras på observationer kan förståelsen av empirin bli begränsad. Förståelsen om varför vissa elever handlar på ett visst sätt kan vara begränsad. Då är det bra att fråga eleverna om detta. Att fråga informanterna om deras upplevelser är ett bra sätt att få kunskap om dem och öka förståelsen för deras egen förståelse av sitt vardagsliv (Kvale & Brinkman 2014). Det är ungdomarna själva som är experter på sin vardag och därför är det dem man ska vända sig till för att få kunskap om den (Lalander & Johansson 2017).

Jag genomförde under studiens gång både formella och informella intervjuer. De informella intervjuerna var samtal som uppstod mellan mig och elever under observationerna. Det var ofta frågor om något som hänt eller funderingar jag fått medan jag renskrivit fältanteckningarna föregående dag. Det hände ofta att jag gick mellan olika bord och frågade olika ”kompisgrupper” samma frågor för att få olika personers syn på frågorna. Så fort jag hade samtalat färdigt kring mina frågor gick jag iväg till trapphuset och skrev ned vad som sagts och vad vi pratat om. Jag genomförde även ett antal spontana samtal med olika lärare.

De formella intervjuerna var halvstrukturerade och gjordes utifrån en intervjuguide. Jag var noga med att få med alla frågor i intervjuguiden, men jag lät informanternas svar styra ordningen på frågorna och vilka följdfrågor som togs upp (Aspers 2009). Det viktiga är att man får fram vad informanterna upplever som sant och korrekt. Det är deras upplevelsevärld man är ute efter att få kunskaper om snarare än den faktiska världen (Lalander & Johansson 2017). Det som informanten håller som sant är det mest intressanta som information och att analysera de vidhållna sanningspåståendenas produktion av sociala och kulturella normer (Søndergaard 2002). Intervjuguiden följdes vid samtliga tillfällen förutom ett som tas upp nedan. Intervjuerna gjordes i form av gruppintervjuer. Jag intervjuade eleverna två gånger, det vill säga att jag gjorde två gruppintervjuer med varje elev.

Intervjuerna genomfördes i ett enskilt rum på första våning, där jag kunde samtala ostört med eleverna. Samtliga intervjuer spelades in på min mobiltelefon, vilket fungerat väl. Efter varje dag på skolan lades intervjuerna in på en dator med kodlås, samt kopierades till ett USB-minne som förvarades inlåst (datorn i fråga var inte min arbetsdator som jag ofta bär med mig utan det var en dator på en mer skyddad plats). Efter avslutad fältstudie raderades intervjuerna från mobiltelefonen (mobiltelefonen har haft kodlås under hela tiden).

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

För att störa undervisningen så lite som möjligt genomfördes intervjuer antingen innan eller efter skoldagens början. Jag fick ta tid från handlednings-samtalen för att genomföra intervjuerna och ibland tiden för basgruppsträffarna. För att passa in i dessa tidsramar var alla intervjuer 30 till 40 minuter långa. Den första omgången av intervjuer skedde efter en veckas observationer. Det var gruppintervjuer med tre till fyra elever per gång. Några elever var sjuka när deras intervjutillfälle var och med dessa hade jag ett ”uppsamlings-tillfälle” och då var det fem stycken vid denna intervju. Detta för att få intervjua alla elever, så att alla fick chansen att göra sin röst hörd. Den första omgångens gruppintervjuer var det blandat flickor och pojkar vid intervjuerna. Frågorna kretsade vid denna intervjuomgång om hur det är på skolan, hur de trivdes på skolan, synen på studier, hur inflytandet är för tjejer och killar, popularitet, kontakten med lärare var några av de ämnen som togs upp (se intervjuguide 1, bilaga 2).

Vid den andra intervjuomgången intervjuade jag killarna för sig och tjejerna för sig. Först tjejerna i klass 9d och sedan tjejerna i 9e. Efter det intervjuade jag killarna i 9d och till sist killarna i klass 9e. Dessa intervjuer var också halvstrukturerade och utgick ifrån en intervjuguide. Frågorna i denna intervjuomgång handlade främst hur eleverna anser att det borde vara. Frågorna i den första omgången handlade om hur det är och den andra omgången om hur det borde vara. Den andra omgången fokuserade mer på deras normer kring tjejer och killar och relationen mellan könen (se intervjuguide 2, bilaga 3). De frågor jag utgick ifrån vid intervjuomgång 2 var färre än vid intervjuomgång 1, men intervjuerna/diskussionerna tog ungefär lika lång tid vid de båda intervjuomgångarna.

En elev i den ena av de klasser jag följde var med i ett gäng bestående av fyra personer som hade svårigheter med skolan. Denna elev intervjuade jag ihop med de tre andra personerna i detta gäng. Vid denna intervju utgick jag från intervjuguiden för första omgången av gruppintervjuerna. Men jag avvek en del från intervjuguiden och frågade fler frågor om varför de trodde de hade det svårt i skolan, popularitet och hur de trivdes i skolan.

Vid starten av varje intervju talade jag om att jag var tacksam att de ställde upp, att de inte behövde svara på frågorna om de inte ville och att det inte finns något rätt eller fel svar. Jag är intresserad av deras syn och upplevelser av skolan och deras berättelser. Eleverna fick även kortfattad information om vad de kommande frågorna i intervjun skulle komma att fokusera på. Jag talade även om att intervjun spelades in för att jag skulle kunna fokusera på



## METOD OCH METODOLOGI

samtalet mer än att behöva skriva ned allt. Det var viktigt för mig att få med vad de sade så att jag fick fram deras berättelse.

Min ambition var att undersöka relationer mellan elever, men samtidigt som jag som forskare kliver in i ett rum kommer jag att involveras i de relationer som jag vill studera. Detta medför att man som forskare måste reflektera över den påverkan man kan ha över det man studerar (Johansson 2010). Jag har vissa positionsbestämningar som påverkar hur jag tolkar en situation och det material jag samlar in (Skeggs 1999). Detsamma gäller informanternas tolkning av mig. Att jag är man, heterosexuell, svensk, forskarstuderande påverkar hur informanterna ser på mig och hur jag tolkar dem. Det enkla påpekandet till informanterna att jag vill ha deras berättelser kan därför vara väldigt viktigt. Att det är de som är experterna på det område jag vill undersöka och det är deras uppfattningar och tankar jag är intresserad av.

### **Analys**

Min tematiska analys är starkt influerad av Braun och Clarke (2006 s 79) som skriver att ”thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data”. De flesta analyser går längre än detta och tolkar olika aspekter av insamlad data (Braun & Clarke 2006), det vill säga att man söker exempelvis efter underliggande normer till det som sagts eller observerats (Rapley 2011).

Jag startade min analys så fort jag gick in genom dörrarna till Ludusskolan och det har varit en process som pågått under hela arbetet. Jag har växlat mellan insamling av data och analys av data under fältarbetets gång (Hammarsley och Atkinson 2007). En fördel med detta är att jag kan ha diskuterat mina analytiska reflektioner med eleverna. På detta sätt har de informella samtalen med eleverna varit väldigt viktiga för studien. Jag har kunnat diskutera med eleverna hur väl de känner igen sig i mina framlagda tolkningar och på detta sätt utmanat mina egna reflektioner och fått nya idéer och tankar utifrån elevernas upplevelser.

Efter avslutat fältarbete har analysarbetet fördjupats ytterligare. Braun och Clarke (2006) har lagt fram en grund till hur en tematisk analys kan vara upplagd. Denna process ska inte följas rakt av och det har jag heller inte gjort. De olika stegen av analysen som Braun och Clarke (2006) har framlagt är steg som analysen ska gå igenom, men man gör inte alla stegen i rak ordning, utan man rör sig fram och tillbaka mellan stegen. Först har jag gjort mig familjär

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

med mitt material genom att läsa och omläsa materialet. En viktig del i detta är transkriberingen av intervjuerna, som inte enbart är en mekanisk process, utan ett tillfälle att verkligen ta till sig materialet (Lapadat & Lindsay 1999). Utifrån detta görs den första initiala kodningen av hela materialet. Med utgångspunkt i denna kodning skapas sedan teman. Dessa teman granskas sedan mot hela materialet och relationen mellan delarna och helheten. Därefter förfinas varje tema efter ytterligare läsning (Braun och Clarke 2006).

Jag har sökt efter mönster/teman över hela materialet, det vill säga att jag inte har analyserat varje intervju enskilt, utan sökt efter mönster i alla intervjuer. Min tematiska analys har varit datadriven. Jag har aktivt sökt efter teman i materialet och inte utgått ifrån en från början given kodning. Givetvis är detta inte gjort i ett teoretiskt eller epistemologiskt vakuum (Braun och Clarke 2006). De teorier jag valt att arbeta med har fått studsas mot materialet (Aspers 2009). Teorierna jag utgått ifrån har en konstruktionistisk ansats, vilket Braun och Clarke (2006 s 81) menar ”examines the ways in which events, realities, meanings, experiences and so on are the effects of a range of discourses operating within society.”

De delar av materialet (data set) som används för ett tema granskas mot helheten (data corpus) för att se att det finns en relation mellan dessa (Braun & Clarke 2006). När jag exempelvis granskar det material jag har tagit ut för olika teman (data set) som populära killar, tysta killar, killar och känslor och killars kroppsspråk finner jag att det finns underliggande normer som gäller för samtliga teman, vilket skapar en relation med helheten (data corpus). En viktig del i mitt sökande efter mönster är att använda mig av kontraster för att finna normer, det vill säga att jag använt mig av en juxtaposition (Nyiri 2013) (man placerar två företeelser jämte varandra för att kontrastera dessa mot varandra för att finna likheter och skillnader). Det är exempelvis kontraster mellan flickors och pojkars handlande, men även mellan olika typer av pojkar som tysta pojkar och mer framhäande pojkar.

Analysen går från en beskrivande del där data har blivit organiserad i olika teman och summerad till ett tolkande stadié. I detta stadié synas de mest betydelsefulla mönstren och de ges en bredare mening. Dessa teman/mönster lyfts till ett teoretiskt plan där olika begrepp får arbeta mot empirin för att finna olika tolkningar. På detta sätt skapar forskaren andra ordningens konstruktioner, som baseras på första konstruktionens ordningar (Schütz 1962). De abstraherande konstruktionerna är forskarens egna, men de bygger på aktörens konstruktion, det vill säga första ordningens konstruktion (Aspers

2009). På detta sätt har aktören auktoritet över empirin. Aktören talar om vad hen vet och hur hen tänker och tolkar sin verklighet och det är detta som analysen måste ha som utgångspunkt (Aspers 2009).

### **Giltighet och generalisering**

Som forskare vill man få fram giltig information, det vill säga att ens data ska ha validitet. Enligt Kvale (1997 s 217) handlar validitet inom min typ av undersökning om att lägga fram ”försvarbara kunskapsanspråk”. Med försvarbara påståenden handlar det inte om att tala om en sanning, utan man framlägger det påstående som anses ha mest belägg och argumenterar om varför man anser detta. Utifrån sin studie ska man kunna underbygga ett påstående på ett så bra sätt som möjligt. I detta arbete är det viktigt med transparens (Skeggs 1999) och synliggöra inom vilken situation den insamlade informationen är hämtad ifrån. Utifrån detta har arbetet med studiens trovärdighet redan startat när jag presenterat mina teoretiska utgångspunkter, hur val av undersökningsplats och insamling av empirin har gått till. En grund i att lägga fram försvarbara kunskapsanspråk är att presentera och beskriva den empiri man argumenterar utifrån. Detta görs genom att presentera observationer och intervjuutdrag. I mina intervjuutdrag har jag valt att citera mina intervjuade elever så nära som möjligt och har inte ändrat orden i deras uttalanden. Jag har med andra ord inte gjort deras talspråk till något som mer liknar ett skriftspråk (Kvale 1997). Detta för att läsaren ska komma så nära intervjupersonerna som möjligt och se ur vilken text som jag dragit mina slutsatser ifrån.

Att studera och vara med sina informanter under en längre tid kan bidra till att man kan kontrollera trovärdigheten i den information som har samlats in. Man kan vid möten med informanterna diskutera om tolkningar av tidigare händelser varit korrekta i informantens ögon. Enligt Kvale (1997) kan man använda ledande frågor för att undersöka hur man tolkat informanten. Kvale (1997 s 262) skriver att ”en kontrollerad användning av ledande frågor kan leda till en välkontrollerad kunskap.” Detta innebär att forskaren kan komma tillbaka efter en tid med ledande frågor som utgår ifrån ens tolkning av tidigare intervjuer och observationer för att se om tolkningen är korrekt enligt informantens uppfattning. Detta är något som jag tidigare beskrivit att jag har använt mig av. När jag formulerat dessa ledande frågor har jag varit noga med att ställa dessa till flera olika ”kompisgrupper” i klasserna. Jag har med andra

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

ord frågat flera informanter om samma händelse. Detta är en form av triangulering som Hammersley och Atkinson (2007) menar kan användas för att granska giltigheten i studier med en etnografisk ansats.

Hammersley och Atkinson (2007) anser att man kan utföra en triangulering utifrån olika informanternas berättelser och pekar dessa utsagor i samma riktning om hur en händelse gick till kan man vara lite mer säker att insamlad data är korrekt. Jag har under formella intervjuer sett till att ha pratat med samtliga elever i mina klasser. Under mina deltagande observationer har jag varit noga med att träffa och diskutera med alla ”kompisgrupper” i klasserna. Man ska dock vara medveten om att denna form av information från informanterna har sina begränsningar. Hammersley och Atkinson (2007) menar exempelvis att personer kan minnas fel och det kan vara i en persons intresse att missförstå en händelse. Dessutom ska man vara medveten att det i slutändan är mina tolkningar av informantens utsagor som kommer fram i texten. Men genom att vara med informanterna under en längre tid kan de påverka min tolkning av sig själva så att den blir så korrekt som det går, även om man inte kan nå hela vägen fram.

En annan form av triangulering som kan undersöka validiteten på insamlad data enligt Hammersley och Atkinson (2007), är metodtriangulering. Det vill säga att man använder olika metoder och man undersöker hur deras resultat stämmer överens. Det kan exempelvis vara att man granskar sina intervjuer kring en händelse utifrån ens observationer kring samma händelse, vilket är något som jag ofta tillämpar. Jag använder mig även av olika former av observationer. Jag varierar mig genom att vara närmare eleverna vid deltagande observationer och observera på längre avstånd då jag exempelvis sitter långt bak i ett klassrum. Oftast bekräftar de olika metoderna varandra och jag försöker vara tydlig med när detta är fallet. Detta syns exempelvis i texten genom att jag kommenterar att jag har observerat vad eleven påstår i en intervju. Oftast bekräftar de olika metoderna varandra, men vid några få tillfällen går de emot varandra. Dessa tillfällen diskuteras explicit i texten när jag redovisar mina resultat.

Kvale (1997 s 211) påpekar att det är viktigt ”att forskaren tillhandahåller tillräckligt med belegg” för att läsaren ska kunna reflektera över om forskningen är generaliserbar. Detta påstående ingår i diskussionen kring vem det är som ska argumentera för generaliserbarheten i studiens slutsatser. Är det forskaren eller läsaren? Om läsaren ska kunna bedöma generaliserbarheten och jämföra det beforskade med sin egen situation måste hen få information om

## METOD OCH METODOLOGI

sammanhanget inom vilken observationerna och intervjuerna är gjorda. Detta synsätt angränsar till en pragmatisk syn på kunskap. Taylor (1985) menar att med ett pragmatisk synsätt hävdas inte att man kan nå en sanning, utan fokus ligger på om ens framlagda slutsatser är användbara eller inte i andra situationer än den beforskade. Jag har gjort ett strategiskt val att välja en viss skola (ett fall). Detta innebär att jag undersöker ett speciellt fall/case. Jag har inte valt en skola som generellt liknar andra skolor i så hög grad det går för att på detta sätt öka generaliserbarheten i min undersökning. Flyvbjerg (2001) menar att det kan vara utifrån det speciella fallet som man lär sig mest om ett fenomen och därför kan det vara givande att välja det speciella fallet. Enligt Flyvbjerg kan det vara svårt att nå ”hårda” fakta ur speciella fall, men målet är att lära sig något. ”Proof is hard to come by in social science because of the absence of “hard” theory, whereas learning is certainly possibly” (Flyvbjerg 2001 s 73). Ur ett pragmatiskt perspektiv handlar validiteten i mina slutsatser om dessa kan bidra med lärdomar som kan leda till handlingar som mynnar ut i en mer jämställd skola (Kvale & Brinkman 2014).

### **Etiska överväganden**

En av de viktigaste etiska aspekterna i en studie med en etnografisk ansats är att visa ett engagemang för informanterna. De ger dig din tid. Det du kan ge tillbaka är engagemang och att göra ett så bra jobb som möjligt (Seidman 1998; Sherman Heyl 2007). Kvale (1997) påpekar att det finns en maktaspekt inom forskningsprocessen då forskaren är den som bestämmer frågorna, tolkar svaren och väljer vad som ska skrivas fram. Denna maktaspekt kan inte frångås, men kan minskas i och med den etnografiska ansats som finns i denna studie. Dels att jag är intresserad av informanternas upplevelser och dels att jag kommer att tillbringa en längre tid med dem. På detta sätt kan jag i högre grad lära känna deras berättelser och undersöka att jag har tolkat dem på ett så korrekt sätt som möjligt, än vid ”enbart” en intervju (Sherman Heyl 2007). Informanterna får genom detta ett ökat inflytande av vad som skrivs. Detta utesluter givetvis inte att jag som forskare har ansvaret för den slutliga texten och det val av stoff som görs.

Mills, Francis och Skelton (2009) diskuterar om forskning kring pojkars underprestationer i skolan bidrar till att detta fenomen reproduceras. Om forskningen man bedriver reproducerar en syn som är negativ för informanterna är viktigt att reflektera över. Mills, Francis och Skelton (2009) är själva

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

tveksamma till om detta är fallet. Jag hoppas att min forskning ska leda till att problematisera manliga stereotyper, snarare än att cementera dem. För att göra detta krävs en kritisk reflektion kring hur texten skrivs. Användandet av vissa kategorier som teoretiska verktyg kommer att vara nödvändigt inom studien. Kategoriseringar kan av vissa uppfattas som att de beskriver en objektiv verklighet, trots att de är temporära fixeringar. Det är viktigt att jag som författare medvetandegör att de är konstruerade och ska ses som idealtyper. Kategorier kan användas för att uppmärksamma förtryck och hinder som drabbar grupper av människor (McCall 2005). Utmaningen blir att använda kategorier utan att reproducera synen att enskilda individer är bärare av de drag som utmärks av kategorierna. Detta är viktigt då jag valt att använda mig av en juxtaposition i analysen. Med denna analysdesign kommer ett fokus att ligga på skillnader mellan flickor och pojkar. Då är det viktigt att argumentera för att dessa skillnader är temporära och att jag framlägger skillnaderna för att utmana dessa genom att argumentera för hur de är socialt skapta och reproducerade. Det ska tilläggas att juxtapositionen även framlägger likheter mellan flickor och pojkar.

Elevernas föräldrar fick ett informationsbrev (Se bilaga 1) och information om studien vid ett föräldramöte innan studiens start. I detta brev fanns kontaktinformation och möjlighet att informera om man inte ville att ens dotter eller son inte skulle delta i studien. Inga föräldrar ställde sig negativa till studien. Jag talade om för eleverna innan studiens start om vad jag var där för att observera och vad jag skulle komma att fokusera på och att medverkan var frivillig (denna information stod även i brevet till föräldrarna). Före varje intervju frågade jag även om elevernas samtycke till intervjun. Innan jag startade intervjuerna talade jag om vad frågorna skulle handla om, samt att de gärna fick hoppa över frågor de inte ville svara på. Innan studiens start och vid varje intervjutillfälle talade jag om att eleverna i texten kommer att vara anonyma genom att jag använder fingerade namn (HSFR 2007). Förutom att ändra på elevernas och lärarnas namn har jag valt att inte skriva ut år och datum när undersökningen är gjord, vilket annars brukar göras vid exempelvis fältanteckningar. Detta för att komplicera möjligheten att veta vilket år eleverna gick på skolan och genom detta ytterliga försvåra identifieringen av enskilda elever.

## DEL III. RESULTAT





## 6. Den dominerande synen på studier

I detta kapitel kommer jag till en början presentera Ludusskolan och den på skolan dominerande synen på studier. Mitt första intryck är att elever och lärare trivs på skolan och framförallt att de trivs med varandra. Detta intryck från min första dag finns kvar när jag lämnar skolan, även om det vid min sista dag framkommit en mer komplex bild. I min beskrivning av skolan kommer jag att låta det normbrytande förtydliga de dominerande normerna. För att frilägga det normbrytande måste jag först beskriva vad det bryter emot, det vill säga det normaliserade. Denna beskrivning startar med min första dag som jag träffar eleverna.

Jag har varit på Ludusskolan några gånger tidigare för att träffa lärare och se hur skolan ser ut, men detta är första dagen jag ska träffa eleverna. Det är även första dagen som lärarna träffar eleverna efter sommarlovet. Den första träffen efter sommaruppehållet sker i den stora hörsalen på våning två. Jag sätter mig längst upp i hörsalen och ser den fyllas av elever. När eleverna kommer in hälsar alla glatt på de lärare som är där och tar emot dem i salen och man stannar till och pratar. De kvinnliga lärarna går fram och kramar eleverna och lägger armen om vissa elever när de står och pratar, allt med stora leenden hos alla närvarande. Lennart, den enda närvarande manliga läraren, hälsar också på alla elever med ett stort leende, men han går inte fram och kramar någon elev och lägger inte armen runt någon. Han uppmärksammar eleverna på att han är glad att se dem igen efter sommaren genom att istället skaka hand eller ge high-fives. Några elever kramar Lennart, men till skillnad mot de kvinnliga lärarna initierar inte Lennart någon kram.

När alla eleverna i årskurs nio sitter i stolsraderna hälsas de välkomna av lärarna och får information om den kommande terminen. I slutet av informationstillfället presenterar lärarna mig och jag får gå fram och ställa mig och hälsa på alla elever. Jag får en applåd direkt vilket känns positivt. De elever jag ska följa och deras föräldrar har fått information om att jag ska komma och vad jag ska göra, men detta är första gången vi träffas. Det känns bra att jag får presentera mig för hela årskurs nio. Även om jag bara ska följa två av skolans fem klasser i årskursen är det bra om alla vet om varför jag är där. Efter min presentation av mig själv slutar tillfället och alla klasser ska efter rasten gå till sina respektive klassrum. Som tur är får jag hjälp av några elever i de klasser jag ska följa, genom att de visar vägen till vart vi ska vara. Jag har lite svårt

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

att hitta på skolan och att salarna inte är numrerade, utan döpta efter kända forskare, gör inte saken lättare (det kan vara så att nästa lektion är i salen Marie Curie, jaha på vilken våning ligger den salen?). Min svårighet att hitta salarna i början ger dock en naturlig anledning till att komma i kontakt med eleverna. De ger mig gärna den navigeringshjälp jag behöver. Innan nästa tillfälle börjar följer jag med några elever upp till våning tre där vi sätter oss och pratar. När man kommer upp till våning tre blir det tydligt att skolans våningar är uppdelade mellan var man har rast och var man studerar. För att förtydliga detta kommer jag nedan att beskriva skolans våningar mer detaljerat.

### Här uppe studerar man

Direkt när man kommer in genom huvudingången till Ludusskolan kommer man till en trappa som leder till andra våning. Vid huvudingången finns en annan ytterdörr som leder till första våning där mellanstadiet lokaler är, så denna dörr ska inte användas av eleverna på högstadiet. Det är på andra våning eleverna har sina skåp och hänger av sig sina ytterkläder. Eleverna är även på andra våning under raster, om de inte går ut och spelar fotboll eller dylikt. Det är bara tillåtet för eleverna att vara på andra våning före och efter skoldagens start och under rasterna. Undantaget är när de har lektioner i någon sal på andra våning, exempelvis ligger den stora hörsalen på andra våning. När det är studietid ska man befinna sig på våning tre eller fyra. När man går in i något av de två trapphusen, som finns i olika ändar av våning två och går upp till våning tre eller fyra, möts man av olika skyltar med förhållningsregler på dörrarna. Exempel på vad som står på skyltarna är:

Här uppe har vi arbetsro

Lugn arbetsyta  
Låg samtalston  
Koncentration och fokus på ditt arbete  
(Fältanteckning)

Dessa skyltar stöter man på vid flera dörrar och väggar på våning tre och fyra. Det finns en tydlig skillnad mellan vad man förväntas göra på våning två och vad man förväntas göra på våningarna ovan. Dessa skyltar ramar in på vilken plats man ska studera och tydliggör att här uppe ska man studera. Utmed vissa väggar sitter anslagstavlor där artiklar med tips om hur viktig sömn är för studierna och dylikt sitter uppsatta. Detta samtidigt som det på skyltarna på sa-

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

larnas namn står namn på kända vetenskapspersoner, vilket stärker synen att här uppe studerar man. På våning tre och fyra finns ett antal lektionssalar, men våningarna domineras av lärarstationer. Lärarstationerna är oftast bemannade av en eller två lärare. Har eleven bestämt sig för att studera matematik går hen och sätter sig i lärarstationen för matematik, ska eleven studera språk sätter hen sig i den station där språklärarna är och så vidare. Elever kan sitta och studera språk i lärarstationen för matematik om de vill sitta med kompisar som valt att fokusera på uppgifter i matematik, men vill eleven ha hjälp med ämnet språk måste de gå till denna lärarstation.

Lärarstationerna är stora öppna rum med många stolar, soffor och bord där eleverna kan sitta och studera. Flera av väggarna i den gamla byggnad som Ludusskolan ligger i har tagits bort för att skapa dessa stora öppna utrymmen. De mindre rummen som ligger i anknötning till lärarstationerna har väggar som till större delen är gjorda av glas (de mindre rummen används som tysta läsrum, lektioner och dylikt). Detta gör att lärarna kan se och höra elever som befinner sig i och vid lärarstationerna på tredje och fjärde våning. I lärarrummet, dit enbart lärarna har tillträde, har varje lärare sitt eget bord att jobba vid. När lärarna behöver diskutera något anses ofta rummet för litet, så då går de ut till ett annat rum. Jag frågade en lärare om det finns något annat rum som lärarna kunde använda och prata ostört i? Han svarade jakande på denna fråga, men vände sig sedan till alla lärare i rummet och frågade högt alla som var där om någon lärare någonsin använt det rummet? Alla lärare som var där svarade nej. När lärarna behövde diskutera något väntade de till eleverna hade gått hem för dagen eller så gick de ut och satte sig vid ett bord i lärarstationerna och pratade mitt bland eleverna. Detta medför att det ofta finns lärare bland eleverna. Om några elever bröt mot normerna kring uppförande på våning tre eller fyra fanns det lärare där som säger till eleverna. Dessa tillsägelser gällde nästan alltid att eleverna hade börjat prata för högt och störde arbetsmiljön i rummet.

En kille, Anders, sa i ett samtal med mig och några andra killar att han varit mobbad på sin tidigare skola och därför bytt till Ludusskolan. Anders sa att han inte hade sett någon mobbning på Ludusskolan och tror att detta beror på att om det hade hänt hade lärarna sagt till. Några andra killar i en annan diskussion säger något liknande i ett samtal kring mobbning och kränkningar:

**Sai:** Den här skolan har inte alls mycket sänt, det är mest positivt tycker jag.

**Jacob:** Ifall det är nåt så tar dom tag i det på en gång.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

**Sai:** Det som är bra med det också är att lärarna dom, vad heter det, dom tar ju verkligen tag i det och löser det. Det är inte direkt att dom kommer och skäller ut dom utan dom hjälper till bara liksom.

I en annan intervju med tre tjejer och en kille sägs ungefär samma sak när jag frågar om mobbning och kränkningar:

**Sara:** Jag har inte märkt det någonting.

**Lova:** Nej, inte jag heller. Det rättar ju till sig också de har ju gjort så att skolan inte ska bli lika mycket mobbing med glasväggar och det ska vara lätt att se in till rum och sådär. Så är lärarstationerna öppna så att man ser allt.

**Sara:** Det är lärare överallt och så det är inte nån som kan få chansen att mobba någon heller.

När Sara säger att det är lärare överallt, menar hon inte att det är många lärare på en plats. Hon menar att det är minst en lärare som ser de flesta utrymmen på skolan runt lärarstationerna. Denna lärare säger till om någon elev kränker en annan. Det absolut vanligaste klagomålet bland eleverna mot Ludusskolan, och något som kom upp i nästan varje intervju, var att det är för få lärare på Ludusskolan. Natalie svarade, när en lärare frågade klassen vad deras främsta kritik mot skolan var, att: ”Det är för få lärare. Lärarna är bra, men de är för få.” Ibland var det en eller två lärare på lärarstationen för matematik och då kunde det ta lång tid för eleverna att få hjälp. Detta var också det vanligaste klagomålet bland lärarna själv, att de var alldeles för få. Vad Sara menar är att det inte är tillräckligt med en lärare för att hjälpa alla elever som behöver hjälp, men en lärares blick är vad som behövs för att upptäcka och åtgärda kränkningar mellan elever.

Det vanligaste klagomålet bland eleverna var med andra ord att lärarna var för få. Det näst vanligaste klagomålet, som dök upp i flera intervjuer och diskussioner, var att det är för få sittplatser i lärarstationerna. Många elever tyckte att det tog för lång tid att hitta någonstans att sitta för att det ofta var så många elever där. När jag pratade med lärare om detta svarade de att det finns många rum lite längre bort i korridoren som ofta står tomma och de brukade säga detta till eleverna. Detta stämmer enligt mina observationer. Oftast när jag gick och satte mig i de mer bakre rummen på våning tre och fyra var de tomma eller så var det få elever som satt där. Dessa rum längre ned i korridoren hade oftast inte några glasväggar och därför inte någon insyn från lärare utifrån. Med andra ord ville de flesta elever vara i närheten av lärarna. Om

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

några elever ville undkomma lärarnas blick kunde de enkelt gå till rummen lite längre ned i korridoren, men väldigt få elever gjorde detta. Eleverna valde att vara inom lärarnas blick och de normer som den reproducerade.

Att eleverna framför kritik mot skolan visar att de reflekterar över vad som är bra och vad som kan förbättras för deras individuella utveckling och möjlighet till att studera och inte bara ”övertar” lärarnas åsikter. Nu menar jag inte att lärarna inte påverkar elevernas syn på studier, jag hävdar att det är tvärtom. Lärarnas målinriktade arbete på studieteknik har en relation till reproduktionen av normer kring studier. Det är i mötet mellan lärarna och eleverna som synen på studier formats. Med lärarnas studieinriktade arbete menar jag inte enbart de skyltar som ramar in *var* man ska studera, utan lärarnas arbete ramar även in *när* man ska studera.

### De startar och slutar dagen med att diskutera studier

Varje dag startar med att eleverna samlas i sin klass under sin basgruppsträff. Under denna tid ska varje elev skriva sitt schema för dagen och visa upp för handledaren. Om man inte gjort något schema för dagen får man inte gå därifrån. Detta är aldrig några problem under tiden som jag är där då eleverna är vana efter några år på skolan att göra sina egna scheman. De elever som mer nyligen bytt till Ludusskolan berättar att de hade svårigheter med detta egna ansvar i början, men att de har lärt sig efter hand. Bland de elever som har gått längst på Ludusskolan är det främst killarna som säger att de hade svårt att komma in i skolans upplägg, men att de har lärt sig detta efter hand. Exempelvis svarade Anders följande när jag frågar om hur det var att börja på skolan:

**Anders:** Det tog en tid att komma in och vänja sig för i början av sexan så gjorde man ju, man pluggade ju nästan typ inte, det var ju så roligt.

Att just pojkar har svårast med en pedagogik där individen får ta mycket ansvar själv har uppmärksammats tidigare (Björnsson 2005; Kimmel 2010; Wernersson 2010). Flickor har från en låg ålder en högre förväntan på sig att utföra handlingar som kräver självdisciplin och därför klarar flickor detta generellt bättre än pojkar (Spinath, Ecker, och Steinmayr 2014). De flesta pojkarna på Ludusskolan uttrycker precis som Anders att det tog längre tid för dem att lära sig detta än vad flickorna uttrycker. Att det på Ludusskolan nu är samma press på pojkarna att lära sig att ta eget ansvar danar deras förmåga att göra

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

detta. På Ludusskolan understryks vikten av att reflektera över sin studieteknik, genom att frågor kring detta ställs nästan dagligen till eleverna. Precis som att varje dag börjar med en basgruppsträff, avslutas också varje dag med att klassen samlas i en basgruppsträff. Går man runt i salarna efter basgruppsträffarna på eftermiddagen kan man se följande frågor stå på salens white board:

- Hur kändes skrivuppgiften för dig?
- Fundera på användbara strategier som är bra för dig under ett sådant test!!

Ett annat exempel är:

Jag jobbar bäst med...  
Jag jobbar bäst i...  
Jag är mest effektiv när...  
Jag jobbar bäst på (f.m, e.m)  
(Fältanteckning)

Under den basgruppsträff som avslutar dagen brukar man diskutera frågor kring studierna. Läraren skriver frågor på tavlan, som eleverna sedan tyst får skriva ned sina svar på. När detta är gjort diskuterar man elevernas svar på frågorna. Detta upplägg reproducerar normen att man ska studera, prata om studierna och reflektera kring hur man studerar. Att man ska studera och hur man ska studera är alltså inget som lärarna tar upp och diskuterar med eleverna under en speciell dag eller vecka under terminen, utan det är en ständigt pågående diskussion och något som är integrerat i det vardagliga arbetet. Skyltarna på våning tre och fyra ramar in i vilka rum man ska studera. Man startar dagen med att diskutera vad man ska studera och avslutar dagen med att diskutera hur studierna har gått. På detta sätt ramar det in var och när eleverna ska studera. Denna inramning bidrar till att normalisera att studerandet.

Vid en basgruppsträff berättar handledaren att hon ska vara ledig på eftermiddagen så att klassen får gå till andra klassers salar för att ha eftermiddagens basgruppsträff. Många i klassen suckar efter denna nyhet. Amelia höjer sin röst utan att räcka upp handen och protesterar mot detta och frågar om de inte kan få ha basgruppsträffen själva om hon lovar att ta ansvar för den. Detta godkänner läraren och litar på att tjejen tar ansvar för detta, vilket hon gör. När jag är med på eftermiddagens basgruppsträff som Amelia tog ansvar för har hon gjort ett par frågor om hur dagens studier har gått. Dessa frågor besvarar klassen på via mobiltelefonen och sedan diskuterar de svaren. Det är tre frågor som är upplagda på en hemsida som alla elever på basgruppsträffen går in och

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

svarar på. Sedan kan man se den statistiska uppdelningen av svaren direkt och det är detta som eleverna diskuterar. Närvaron tas av en tjej på vilka som är där (samtliga elever i klassen är där). När närvaron är tagen och momentet kring hur dagens studier har gått är klart säger någon elev, ”kan vi gå hem nu?” Flera tjejer och killar i klassen säger högt ”nej” till detta för att de måste vara kvar hela tiden ut. För att fylla ut tiden går en tjej spontant fram till whiteboarden och börjar spela hänga gubbe på engelska med klassen (detta är något som de gör i engelskan för att träna glosor). De flesta killar och tjejer är med på detta och ger förslag på bokstäver och ord, medan några sitter tysta och tittar på eller kikar på mobilen. När klockan är så mycket att de får gå hem går alla och ingen tjej eller kille har gått tidigare. (Fältanteckning)

Eleverna har genomfört denna form av basgruppsträff så ofta att de kan genomföra en sådan själva. För dem var det givet att de skulle ställa och svara på frågor kring deras studier. Som Anders säger hade vissa kanske svårt att komma in i detta tänk, men att man gör det efter hand. Det blir normaliserat bland eleverna att göra sina egna scheman varje morgon. Exemplet visar även hur normaliserat det är att diskutera hur studierna har gått under dagen. Lärarna har från skolstart ställt frågor kring hur elevernas studier har gått under dagen. Nu reproducerar eleverna dessa handlingar, utan att lärarna är närvarande. Eleverna avslutar sin skoldag med basgruppsträffen på eftermiddagen och får gå hem efter denna. Undantaget är de elever som har sin träff med handledaren på eftermiddagen.

Varje elev träffade sin handledare en gång i veckan före eller efter skolans start. Under dessa träffar diskuterades hur studierna gick för eleven, om allt gick bra eller om det var något särskilt ämne som eleven behövde fokusera mer på. Jag satt med vid några av dessa samtal och ett exempel på något som kunde diskuteras var en elev som berättade att hon var orolig för sitt betyg i gymnastik. Hon hade genomfört några moment i gymnastiken med en annan lärare än den de brukade ha och hon var orolig att denna lärare inte fått information om detta. Handledaren lovade att kolla upp detta. I mina samtal med eleverna var det ingen som klagade på dessa samtal, utan de uppskattade att sitta i lugn och ro och diskutera hur det gick med studierna. Många sa att detta gjorde att de kände sig sedda som individ på skolan. (Fältanteckning)

Det finns alltså mycket frihet för eleverna att lägga upp sin dag som passar dem själva och sina mål. Detta innebär, som eleverna själva säger, mycket eget ansvar över sina studier. Där det finns frihet finns det oftast kontrollfunktioner, så även här. Vid basgruppsträffarna på morgonen granskar handledaren alla elevers scheman för dagen. En annan kontrollfunktion var att handledaren

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

en gång i veckan satt ned med varje elev och pratade om hur studierna gått. Flera elever talade om dessa kontrollinstanser. Eleverna var medvetna om att de fanns där för att ha en granskande översyn på deras studier. Det var dock inga elever som sa att de upplever denna kontroll som något betungande. Tvärtom såg de dessa träffar enskilt med handledaren som ett tillfälle där de blev sedda av läraren och kunde prata om just sin situation i skolan. Speciellt de elever som var mer tillbakadragna än andra sa att de tyckte om dessa ensamma möten med läraren. De upplevde inte lärarens blick som en kontrollinstans, utan blicken visade att de blev sedda.

### När killar pratar studier

Redan under min första dag på Luduskolan observerade jag olika killar som diskuterade sina studier med varandra. Nedan är en av alla de observationer som jag gjort på killar som visar hur det kan gå till när de pratar studier.

Ett gäng killar sitter runt ett bord och pratar om fotbollsspelare som spelat i det mest framgångsrika lokala laget och blivit fotbollsproffs. De uttryckte förvåning när en av killarna inte visste vilka fotbollsspelarna var. När de slutat att prata fotboll återgick de till studierna. Jag sitter i hörnet i rummet vid ett annat bord. Efter ett tag kommer en kille fram till killarna som sitter runt bordet. Den nya killen sätter sig inte ned utan frågar om de sett filmen om vatten (de arbetar med ämnet vatten i naturvetenskapen, hur det renas så att vi kan dricka det och dylikt). En av killarna svarar att han sett den. Den nya killen frågar om filmen var bra. Han får som svar att man lärde sig ganska mycket av den. ”Okej, då ska jag se den. Jag ska bara gå på toa först” svarade killen. ”Jag med” sa en annan av killarna och det är flera av killarna som går iväg och jag antar att alla ska gå på toaletten. En av killarna som satt vid bordet innan kommer tillbaka och hämtar sina böcker vid bordet. ”Vart ska du?” frågar en av killarna som sitter kvar. ”Jag ska med och kolla på filmen om vatten” svarade killen. ”Okej, vi syns vid lunchen” svarade killen som satt kvar vid bordet. (Fältanteckning)

Flera gånger dagligen gör jag observationer kring hur killar pratar om studier med varandra. Killar sitter öppet och läser, skriver och diskuterar studier. Killar frågar ofta varandra om hjälp och de får hjälp av varandra, utan att utsättas för nedsättande skämt kring detta.

Jag står utanför en sal där en språklektion ska starta. Efter en snabb genomräkning är det ungefär fjorton personer som står och väntar på att salen ska läsas upp. Min placering är mitt bland dessa fjorton personer. Jämte mig står två killar. Jag hör att den ena killen säger lågt med oro i



## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

rösten till den andra killen ”jag har inte läst på glosorna”. Den andra killen tittar på honom och svarar snabbt ”dumbom”. (Fältanteckning)

Jag hör aldrig någon kille skämta nedsättande om någon annan kille för att denna vill studera ambitiöst. De gånger jag hör killar säga något nedsättande till varandra gällande studier är när någon inte har studerat. Det är inte bara killarna som studerar ”öppet” och pratar om studier, tjejerna pratar om studier på samma sätt. Tjejerna frågar varandra om hjälp när de behöver det. Jag ser även vid flera tillfällen tjejer fråga killar om hjälp med studierna och tvärtom. Det är ingen av killarna som utsätts för någon social kostnad för att han vill studera. Detta visar att det är normaliserat att prata studier bland eleverna. Eleverna själva menar att lärarnas närvaro bidrar till detta, exempel på detta är följande intervju:

**Ronja:** Jag håller också med, det känns verkligen som att lärarna finns där hela tiden typ och dom verkligen är med hela tiden.

**Fredrik:** Ni? (riktat till de tre elever som ännu inte svarat).

**Filippa:** Man glöms inte bort på den här skolan som man kan göra i en annan skola.

**Tilde:** Det är liksom enklare att få fram sitt ord till exempel, nu har inte jag jättestort problem med det men liksom vissa klarar inte av att prata inför en massa människor till exempel på min förra skolan så hade jag en klass på trettiotvå personer och att prata inför trettiotvå personer, var killarna var väldigt, inte mobbande utan, dom liksom gav spydiga kommentarer bara.

**Hanna:** Åsikter?

**Tilde:** Nej, det var inga åsikter det vara bara att dom ville jävlas med en. Då kanske det inte är så lätt att prata med läraren om man vill ha tillexempel hjälp eller vill visa att man kan något när dom andra avbryter hela tiden. Och då lärarna här är mycket mer välutbildade än på min förra skola i alla fall. Jag tycker det här är mycket bättre.

**Fredrik:** Hanna, vad känner du?

**Hanna:** Asså lärarna är ju bättre liksom, dom kan sin sak och dom är liksom bättre människor också.

Eleverna använder andra skolor som exempel där de utsattes för en social kostnad av killarna om de agerade studieorienterat. Dessa exempel används för att förtydliga hur det inte är på Ludusskolan. Dessa observationer understryker intrycket att killarna kan studera på Ludusskolan, utan att utsättas för sociala sanktioner. Eleverna hänvisar till lärarna om varför denna sociala kostnad vid visat studieintresse uteblir vid Ludusskolan. Flera av eleverna i mina intervjuer pratade positivt om lärarnas blick. Exempelen från andra skolor ele-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

verna väljer att ta upp visar att när lärare vänder bort sin blick skapas ofta inte ett ”normfritt” vakuum där elever kan utvecklas fritt utan gränssättande normer. Det blir ofta några andra individers normer än lärarnas som blir gällande när lärarna är frånvarande och dessa normer kan konstrueras av elever som har en nedsättande syn på studieaktiva elever. Detta är ett fenomen som bland annat Mills (2001) har observerat i sina studier och projekt bland pojkar i skolan. Flera intervjuade elever påpekade för Mills att där lärarna lämnar eleverna att studera mer fritt, utan deras övervakande i hopp om att skapa ett mer elevcentrerat lärande, har den förtryckande atmosfären mellan eleverna ökat. Mills (2001) skriver dock att en strängt auktoritär lärare inte heller fungerar då detta också reproducerar en förtryckande atmosfär. Enligt Mills (2001) behöver lärare finna en medelväg mellan att vara strängt auktoritär och ge eleverna ett helt fritt klassrum.

Eleverna på Ludusskolan väljer att vara inom lärarnas granskande blick. Normer måste finnas för att sociala relationer ska fungera. Det är alltså en förenklad diskussion att enbart diskutera den negativa och begränsande sidan av normer (Nilholm 2012). Här ger eleverna på Ludusskolan exempel på normer som de inte upplever vara begränsande utan bra för deras studier och utveckling. Eleverna ansåg det vara utvecklande för dem att det var normaliserat att studera. Men där det normala finns, finns alltid de som anses tillhöra det icke-normala (Martinsson & Reimers 2014), vilket diskuteras nedan.

### **De känner sig inte coola**

Efter några veckor på skolan börjar jag känna mig hemmastadd. Jag hittar allt bättre i lokalerna och har börjat känna eleverna. Nu sitter jag vid en lärarstation på tredje våning på en plats som jag suttit på flera gånger tidigare och gjort observationer. Efter ett tag går jag och sätter mig i en annan lärarstation. Jag upplever att jag har börjat få en överblick av vad som händer på skolan och att jag delat min tid väl i de olika utrymmena. Då slår tanken mig att jag bara har befunnit mig på platser där eleverna får vara under studietid. Min så kallade ”överblick” gäller bara dessa rum. Vad händer på de platser där eleverna inte får vara under studietid? Är det några personer där vars perspektiv på skolan jag i så fall hittills har missat? Jag tar mina saker och går ned till våning två där eleverna inte får vara under studietid. När jag kommer in i korridoren är det näst intill helt tomt förutom på fyra elever. En kille och tre tjejer sitter en bit bort vid ett bord. Jag sätter mig ensam vid ett bord i närheten och observerar

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

vad som händer. Det är nästan ingen som är på våning två vid den här tiden. Det är någon lärare som går förbi eller en elev som kommer ned från trappon och hämtar något i skåpen eller använder någon av toaletterna och går upp igen. Under alla gånger som jag sitter i utrymmen där eleverna inte får vara under studietid är det få elever som befinner sig i dessa utrymmen. Det är dock mer regel än undantag att gänget med en kille och tre tjejer sitter där.

När jag senare står och samtalar med en lärare om varför de fyra eleverna sitter där svarar hon att ”de vill väl vara coola.” Sedan får jag reda på av en annan lärare att det är flera av de som bor runt omkring skolan som har ringt in och klagat på att de fyra eleverna röker på ställen de inte får röka. Senare har jag sett dessa elever ”hänga” i utrymmen utanför skolan dit eleverna inte får gå. Jag har själv inte ”hittat” dessa utrymmen, utan det är när jag har pratat med dessa fyra elever som de har berättat för mig var man kan smita undan så att man inte syns från skolan. När jag inte har hittat de fyra eleverna inne i skolan har jag gått dit och kikat och då har de varit där, precis som de berättat. Dessa fyra elever är väl kända hos alla lärare och elever och kallas ofta ”de fyra”. I mina anteckningar har jag därför kallat detta gäng för ”fyrangänget”, vilket jag också kommer att göra i fortsättningen.

Under mina observationer ser jag framförallt en lärare som ofta pratar med fyrangänget och det är läraren Lennart. Jag frågar Lennart om varför just han pratar så ofta med dessa fyra elever. Han svarar att två av eleverna är ”hans elever” (i meningen att han är handledare för dessa) och de andra två är alltid med dessa två så att han brukar tala med alla fyra. Lennart vill inte avslöja för mycket om dessa elever och jag ”pressar” honom inte på detaljer. Han berättar att de fyra har det lite trassligt och att de har haft det svårt i skolan. Han tror att han lyckats nå fram till tre av dem och att dessa kommer att lyckas att få godkänt i alla ämnen vid nians slut. Han är mer osäker på den fjärde av dem (killen i gänget). Han har svårt att nå fram till honom ibland och elevhälsan är inkopplad. Det är Lennart som är den lärare som oftast pratar med fyrangänget och det är Lennart som de oftast går till för att få hjälp. Det är också Lennart som är absolut tuffast mot fyrangänget när de stör under lektioner med helklass. Om de stör går Lennart dit och ställer sig jämte där de sitter om det är någon annan lärare som håller i lektionen. Det är heller inga andra elever som jag hör Lennart höja sin röst mot så högt som mot fyrangänget när de stör ordningen i klassrummet. Låt mig skriva ned en vanlig förmiddag på andra våning under studietid då inga elever får vara där.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Fyrangänget sitter vid sitt vanliga bord i mitten av korridoren mitt emot ingången till toaletterna. De sitter och pratar med varandra och visar ganska ofta varandra saker på sin mobil. Jag sitter några bord bort och skriver på min dator medan jag antecknar vad som sker. En lärare kommer in i korridoren från trapphuset längst bort (det är ingen lärare som någon elev i de klasser jag följer har i något ämne). Hon går förbi fyrangänget utan att säga något. När läraren kommer tillbaka är det två andra elever i korridoren. Hon stannar till vid dessa elever och säger åt dem satt de inte får vara här. De två eleverna säger att de bara skulle hämta något i skåpet. ”Nu är det gjort så nu får ni gå upp igen” säger läraren. De två eleverna går upp direkt. När läraren fortsätter att gå säger hon till fyrangänget att de inte får sitta där. Hon säger till dem utan att sluta gå och fyrangänget tar nästan ingen notis av henne. Det verkar som att läraren tänker att nu har jag sagt till dessa andra två elever att gå upp så nu måste jag även säga till fyrangänget, för att lärare brukar aldrig annars säga till fyrangänget att flytta på sig. En liten stund senare kommer en lärare förbi, Jeanette, hon sätter sig hos fyrangänget och jag ser att hon går igenom en uppgift. Efter ett tag hör jag att hon säger att de ska komma upp till henne om det är något mer de undrar över. ”Jag vill ju att ni ska fixa detta” säger läraren Jeanette. Efter ett tag kommer ytterligare en lärare, Birgitta, förbi som stannar till hos ”fyrangänget” och sätter sig hos dem. Jag hör att hon också säger att de ska komma upp till henne för att få hjälp. Även Lennart kommer ned från tredje våning och sätter sig och pratar med fyrangänget en längre stund, sedan går han upp igen. Fyrangänget sitter kvar vid samma bord tills det är lunchrast då de reser sig upp för att gå och äta och korridoren på andra våning börjar återigen fyllas med elever. (Fältanteckning)

När jag går igenom mina fältanteckningar ser jag att det oftast är samma två eller tre lärare som sätter sig ned hos fyrangänget och hjälper dem med studierna. Dessa lärare avslutar ofta samtalen med att säga att de ska komma upp till dem för att få mer hjälp (i mina samtal med lärare är det flera som uttrycker en frustration för att de bokar en tid med elever i fyrangänget, då de ska komma för att få extra hjälp, men ofta dyker ingen upp). Det är även flera lärare som går förbi gänget utan att säga något. Lärare säger dock alltid till andra elever som är på andra våning att de inte får vara där.

Jag blir nyfiken på fyrangänget om hur de upplever skolan och efter några informella samtal frågar jag om jag får intervjua dem, vilket de säger att jag får. Vi går ner till den sal som ligger avsides där jag genomför alla mina intervjuer. När vi kommer in i salen säger eleverna i fyrangänget att här har de aldrig varit och att detta skulle kunna bli deras sal. Vid alla andra intervjuer har jag bett eleverna att sätta sig runt det bord som finns i salen. Fyrangänget sätter sig direkt i en säng med många kuddar som ryggstöd som står i ena hörnet av rummet. Jag låter fyrangänget sitta i sängen och jag sätter mig själv på en stol

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

framför den och lägger min mobiltelefon som spelar in samtalet på en stol vid sidan av mig. Jag startar intervjun, precis som jag har startat alla andra intervjuer, med att säga att det är frivilligt att ställa upp och är det någon fråga de inte vill svara på ska de strunta i att svara på den.

**Fredrik:** Går det att smita undan här under dagarna?

**Mia:** Asså dom bryr sig inte om vi går ut liksom.

**Johannes:** Dom bryr sig inte.

**Fredrik:** Lärarna bryr sig inte?

**Maria:** Man kan gå ut med jacka, väska och allting och dom bara hej, man bara... (blåser nonchalant ut luft).

**Johannes:** Omen dom, vad man ska säga, dom orkar inte lägga ner så mycke energi på att vi går ut eftersom, det gjorde dom innan och då fick vi ett samtal varje gång vi gick ut.

**Maria:** Nä, inte varje gång.

**Johannes:** Vi fick samtal.

**Maria:** Du och Evelina fick samtal.

**Lovisa:** Jag fick inte det.

**Maria:** Jag fick inte heller det.

**Mia:** Det var ju alltid jag som fick ta skiten om vi gjorde någonting.

**Johannes:** Sen orka dom inte lägga ned energi på att vi röker för att dom, dom har ringt hem för många gånger så orkar dom inte.

**Maria:** Dom kan ju inte ringa varje dag. Typ bara Johannes röker, ja du sa det typ förra veckan.

**Mia:** Och?

Denna beskrivning stämmer in på mina observationer där flera lärare sett fy-rangänget sitta på platser som de inte får under studietid, men de har inte brytt sig om att säga till dem. Samma lärare säger till andra elever som är på felaktiga platser och ser till att de flyttar på sig. Undantag till detta finns bland lärarna, vilket visas nedan.

**Fredrik:** Hur är kontakten med lärarna eller vad tycker ni om lärarna?

**Mia:** Asså vissa lärare är bra, vissa är mindre bra, Typ Lennart är bra.

**Johannes:** Det är Jeanette, Lennart, Birgitta, Nisse och Malin.

**Maria:** Det är dom typ.

**Johannes:** Fast Malin är inte där uppe, hon är där nere (Malin har tidigare jobbat på högstadiet men har nu flyttat ned till mellanstadiet).

**Fredrik:** Vad gör dom bra då?

**Johannes:** Dom är snälla.

**Maria:** Ja, dom är inte sura hela tiden som dom andra på skolan ska va.

De lärare som de i fy-rangänget nämner som bra lärare är just de lärare (förutom Malin som har bytt till mellanstadiet) som jag har antecknat kommer och

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

sätter sig hos dem på andra våning och hjälper dem att studera. Fyrränganget återkommer till lärarna Lennart och Birgitta vid ett senare tillfälle under intervjun och då frågar jag igen varför de upplever att just de lärarna är så bra.

**Fredrik:** Vad gör dom då som att just dom är så bra?

**Maria:** Åmen, asså dom hjälper ju oss, men det gör ju inte dom andra liksom, dom liksom bara aah typ Bla, bla, bla. Birgitta förklarar hur det är så vi fattar. Jag liksom sitta i två veckor utan att fatta vad någon annan lärare har sagt till mig.

**Johannes:** Liksom Birgitta och Lennart dom har SO och NO och dom är våra handledare och då är det mycket lättare att få hjälp för dom berättar in i varenda detalj.

**Fredrik:** Dom sätter sig ned i lugn och ro?

**Maria:** Dom kan typ sitta med oss i trettio minuter för att säga en sak liksom.

**Johannes:** För dom försöker verkligen få oss att lyckas med skolan.

**Maria:** Och dom andra liksom kan säga det på en minut sedan går dom och man okej bara, jag fattar fortfarande ingenting.

Det är intressant att det är just Lennart och Birgitta de nämner som bra lärare som bryr sig. Förutom Lennart är det Birgitta som säger åt eleverna i fyrränganget skarpast när de stör andra elever. Både Lennart och Birgitta uppträder som att det är bättre att gänget pluggar så mycket de kan på våning två än att de tar kampen med eleverna med att få upp dem på våning tre och fyra. Lennart och Birgitta säger till eleverna i fyrränganget när de stör andra elever, men annars får de bryta vissa skötselregler på skolan. Under skoljoggen går eller springer alla elever iväg efter starten. Johannes och Lovisa från fyrränganget kommer dock tillbaka två minuter efter starten och tänker inte gå skoljoggen. Birgitta går fram till Johannes och Lovisa och tillåter att de inte genomför skoljoggen, men låter dem inte gå hem. Istället ger Birgitta dem andra uppgifter. Johannes och Lovisa får hjälpa till att ta tiden och skriva upp tiden på alla elever som går i mål, en uppgift som de sedan utför.

Lennart och Birgitta har tagit ett mer pragmatiskt perspektiv när det gäller eleverna i fyrränganget, så länge de inte stör andra elever. Lennart och Birgitta väljer det handlande som de upplever får eleverna i fyrränganget att studera som mest. Detta kan då innebära att fyrränganget får sitta på våning två och studera istället för att som lärare lägga ned tid på att försöka få upp dem till våning tre. Eller att ta kampen att få dem att gå skoljoggen, men då får de istället andra uppgifter. Att Lennart och Birgitta är ”på” fyrränganget med att de ska studera, att de inte ska störa andra elever eller ger dem andra uppgifter

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

tar fyrangänget som ett tecken på att de bryr sig. Lärare som låter fyrangänget göra som de vill utan att ge dem tillsägelser uppskattar inte fyrangänget, utan de ser dessa lärare som att de har gett upp när det gäller dem och att de inte längre orkar bry sig. En dag såg jag Lennart prata länge med en väldigt arg Johannes och det såg ut som att Lennart kämpade med att nå fram till Johannes. Johannes såg allt argare ut, men Lennart lät honom inte gå utan fortsatte samtalet. Efter detta långa samtal sa Lennart att ibland får man kontakt med Johannes, ibland får man det inte och då är det svårt att veta vad man ska göra.

Eleverna i fyrangänget berättar att de anser att det inte är någon idé att gå till föreläsningarna i den stora hörsalen som görs för hela årskullen i nian.

**Johannes:** Vi går ju inte till den stora hörsalen längre för vi tar det med Birgitta i Workshop istället varje tisdag.

**Lovisa:** Det är ju mycket bättre.

**Johannes:** För att vi inte sitter och lyssnar i den stora hörsalen.

**Maria:** Vi sitter och spelar och kollar film.

**Mia:** den ena sover, den andra kollar film. Så gör vi.

**Johannes:** Åsså blir det jaha vad ska vi göra nu då?

**Fredrik:** Tänker ni själva att egentligen borde jag sitta och lyssna?

**Johannes:** Det går inte.

**Maria:** Nä, det är typ omöjligt.

**Lovisa:** Ingen håller käften i den stora hörsalen heller.

**Alla:** Nä.

Det är inte så att fyrangänget aldrig går till den stora hörsalen, men de uteblir från märkbart många lektioner i salen. Jag har suttit jämte fyrangänget vid ett antal lektioner i den stora hörsalen och de agerar på det sätt som de själva har beskrivit, de tittar på film i mobilen, spelar spel på sin läsplatta eller kryper ihop så att de inte syns och sluter ögonen. Alla i gänget sitter och pratar tyst med varandra. Den som pratar för högt eller stör på annat sätt är Johannes, det vill säga killen i gänget. Fyrangänget har svårigheter i de flesta ämnen och ligger efter många av dem. På grund av detta är de kallade till att gå till fördjupningsklasser. De talar om att de är kallade till fördjupningsklasser och säger att detta känns nedvärderande och jag frågar varför.

**Fredrik:** På vilket sätt känns det nedvärderande?

**Johannes:** Man känner sig efterbliven.

**Maria:** Ja.

**Mia:** Jamen det är ju så.

**Lovisa:** Det känns som en jävla särklass typ.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

**Maria:** Vi har det i alla ämnen.

**Fredrik:** Hur talar dom om det.

**Lovisa:** Dom skriver upp det på tavlan.

**Fredrik:** Är det jobbigt när dom skriver upp det på tavlan.

**Lovisa:** Asså, alla typ vet ju om att vi är dom dummaste på skolan så att det är inget nytt.

**Maria:** Typ.

**Johannes:** Alla kan våra namn.

**Mia:** Ja.

**Johannes:** Jag tror inte att det är nån som inte kan våra namn.

**Mia:** Jo, dom nya.

**Maria:** Jag lovar de vet säkert det om ett halvår.

**Johannes:** Ja.

**Fredrik:** Skulle det varit lättare om dom inte skrev upp det på tavlan och så.

**Mia:** Jag vet ju att jag har fördjupning i allting så jag ska ju bara gå på det.

Senare beskriver Maria gruppen med orden ”Här kommer vi typ tusen F”. Hon hänvisar att de är en grupp med lägsta betyg, det till skillnad till alla ”A-barn”, som gruppen kallar andra personer med bra betyg. Jag frågar fyran-gänget om de känner någon stress kring betygen eller uppgifter som ska göras. Alla svarar att de känner stress kring detta och jag frågar om de mår dåligt av detta. Mia och Maria svarar ja på detta och sedan säger en följande:

**Mia:** Asså det känns typ som jag är helt jävla värdelös.

**Fredrik:** Lovisa?

**Lovisa:** Ja.

**Fredrik:** Johannes?

**Johannes:** ja.

Vid ett tillfälle under intervjun berättar de hur de upplever att andra elever ser på dem:

**Johannes:** Dom ser mig eller oss typ som efterblivna, som inte pluggar.

**Maria:** Typ.

**Lovisa:** Att dom inte kan plugga.

**Mia:** Att dom inte kan någonting, nån av oss.

**Johannes:** Ja.

**Johannes:** Typ jag ska gå upp och plugga, jaha det var ju något nytt typ (föreställer rösten).

Vid ett annat tillfälle kommer de in på att det är jobbigt att de får sarkastiska kommentarer från andra elever om att de ska plugga.



## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

**Mia:** Visst det är ju jobbigt om dom säger det hela tiden.

**Maria:** Å ska ni plugga nenenenene (Förställer en gnällig röst).

**Lovisa:** Man stänger av efter ett tag.

Det finns en norm på skolan att på våning 3 och 4 så ska man studera. Denna syn förstärks av att Johannes säger att ”Typ jag ska gå *upp* och plugga”. Det är på våningarna ovan som man ska studera, de väljer därför att sitta på våning 2. Det sociala utrymmet där ”uppe” på våning tre och fyra är starkt sammankopplat med normer kring att man ska studera, vilka eleverna i fyrrangänet upplever att de inte kan leva upp till. Därför vill inte gänget gå upp till våning tre och fyra, för när de kommer in i dessa utrymmen kommer de in i ett rum som är starkt sammankopplade med normer som de bryter emot. Eleverna i fyrrangänet vill därför sitta kvar på våning två, vilket är ett utrymme där dessa normer inte är så starkt förankrade.

Att eleverna i fyrrangänet bryter mot vissa skötselregler på skolan handlar inte om att de vill iscensätta ett handlande av coolhet inför de andra eleverna. Elevernas egna utsagor går tvärtemot den lärare som säger sig tro att fyrrangänet bryter mot skolans skötselregler för att verka coola inför sina klasskamrater. Eleverna i fyrrangänet känner sig inte coola och de upplever inte att någon annan på skolan tycker att de är coola, allra minst de andra eleverna. De vill inte gå upp till tredje eller fjärde våning för att de mår dåligt av att gå dit. De upplever att de inte kan leva upp till de normer som finns på våningarna ovan och känner sig därför enligt egen utsago värdelösa när de måste gå dit upp. På andra våning finns inte samma normer kring studerande och därför är de hellre kvar där. De normer som är kopplade till olika rum påverkar hur eleven förväntar sig att man ska bete sig i dessa. Kan man inte leva upp till dessa normer finns risken att man mår dåligt av det, vilket eleverna i fyrrangänet säger att de gör.

### **Normens kraft på individens syn på sig själv**

Alla i fyrrangänet talar om att de upplever att de andra eleverna på skolan ser förringande på dem för att de inte pluggar. Gruppen säger inte att de andra eleverna ser dem ”som efterblivna” för vad de kan eller inte kan, utan för att de ”inte pluggar”. Detta understryker att normen på skolan är att man ska studera för att bli duktig, man är inte duktig utan ansträngning. Det finns en hegemonisk norm bland eleverna som går ut på att man inte ska strunta i stu-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

dierna. Man behöver inte plugga och få högsta betyg i alla ämnen, men man ska nå en viss mininivå där man inte får underkänt i för många ämnen. Går man emot denna norm utsätts man för sociala sanktioner (exempelvis att man upplever ifrågasättande blickar när man går in i de rum som normerna gäller). De sociala sanktionerna gör normen tydlig, det är undantagen som bekräftar att regeln finns. Det finns ett motstånd mot dem som bryter mot normen och dessa sociala sanktioner visar på normens kraft.

**Fredrik:** Finns det vissa grupper som är mindre populära än andra?

**Mia:** Ja typ vi.

**Alla Skrattar.**

**Mia:** Alla på skolan hatar oss typ till och med lärarna.

**Maria:** Ja, men typ.

**Johannes:** Men det är bara för vi.

**Maria:** Men egentligen. Vi är inte jättepopulära men vi känner dom flesta på skolan. Men vi umgås inte med dom.

**Mia:** Det är ju bara för liksom dom vågar inte säga ifrån oss för dom vet att vi typ slår dom. I alla fall jag.

**Johannes:** Omen liksom om någon säger något till oss så liksom, blir vi sura liksom, och skriker åt dom så att alla hör oss i hela skolan.

**Maria:** Typ därför kanske inte jättemånga vill prata med oss.

Exemplet med fyrrangänet visar på normers kraft att forma hur individen ser på sig själv. När en normalisering har stabiliserats formar detta hur man ser på omvärlden och sig själv. Eleverna i fyrrangänet lever inte upp till den norm som finns bland de andra eleverna och detta medför att de säger att de känner sig ”efterblivna” och ”värdelösa”. Att de upplever det så jobbigt att gå upp till våning tre och fyra är nog en av orsakerna till att de så snabbt reagerar på rummet i vilket jag genomför min intervju. Detta är ett rum som ligger avsides och eleverna i fyrrangänet säger spontant att ”här skulle vi kunna sitta.” Att detta är ett rum som de skulle kunna använda är något de återkommer till flera gånger under vårt samtal. När jag frågar om det finns något man skulle kunna göra för att få dem att må bättre i skolan, svarar de:

**Mia:** Ta bort alla människor på skolan.

**Lovisa:** Typ.

**Johannes:** Vi kan typ få en egen sal.

**Maria:** Ja, en egen sal. Vi kan ta den här.

Jag har tidigare skrivit om att de flesta elever på Ludusskolan gärna befinner sig på våning tre och fyra och då främst i de rum där lärarens blick finns. De

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

eleverna finner de normer som blicken reproducerar i dessa rum som utvecklande och positiva. Till skillnad mot dessa elever undviker fyrrangänet dessa rum.

**Johannes:** Det är som jag och Maria vi kan typ sätta på en jullåt och stå och skrika och dansa i skolan och dom bara (tittar konstigt).

**Maria:** Jag bryr mig ju inte så sätt om jag skämmer ut mig för det är sån jag är liksom.

**Johannes:** Folk kollar snett på en när man gör så men det skiter jag i

**Maria:** Det är ju ändå kul, Vi har ju kul.

**Johannes:** Bara för att dom sitter och tycker det är kul att diskutera märkeskläder.

**Maria:** (Hånande ljus röst) I dag köpte jag min nya (säger något märke som jag inte uppfattar på inspelningen) x-tröja för tvåusen spänn. Man jag vill inte ha den längre för att den var ful.

**Mia:** Den var för billig.

**Maria:** Ja, den var för billig typ (skratt).

Fyrrangänet berättar spontant flera historier om när de hade kul, som när hela deras årskurs var på klassresa och de hade vattenkrig.

**Johannes:** Maria, Lovisa och jag vi brukade ha vattenkrig inomhus.

**Maria:** Sen fick alltid Lennart oss att torka golven.

**Lovisa:** Jag kommer ihåg när jag halka.

**Alla skrattar.**

Återigen dyker läraren Lennart upp, som den som säger åt dem att städa upp efter sig, eller i detta fall att torka upp efter sig. När fyrrangänet säger att de har kul på skolan och vågar göra mer roliga saker under rasterna kommer jag och tänka på gänget som Willis (1983) följde i sin klassiska studie. I denna studie var det också ett gäng elever som inte studerade och menade att det var de som hade roligast på skolan. Fyrrangänet visar upp ett handlande som liknar många elevers handlande i en ”antipluggkultur”; de smiter från skolan och går till områden där de egentligen inte får vara, de gör upptåg på skolan som de själva beskriver som roliga och killen i fyrrangänet stör på lektionerna (flickorna drar sig mest undan och gör sig så osynliga som möjligt på lektionerna). Skillnaden mellan fyrrangänet och Willis gäng var att Willis gäng hade en känsla av att de var tuffa och häftiga på grund av att de vågade gå emot skolans regler, denna upplevelse av tuffhet och coolhet finns inte hos fyrrangänet. De känslor de uttrycker är av en helt annat art.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Det är möjligt att fyurangängets beskrivning av sig själva kan ge insikter om hur det skulle vara för en individ som iscensätter en ”antipluggkultur” att gå från ett ”normsystem” där man bör visa ett avstånd från studierna till ett annat. En kille som visar ett avståndstagande från studierna får på en skola med en dominerande ”antipluggkultur”status genom dessa handlingar. Om man vill att denna kille ska anamma en ”pluggkultur” måste han byta ”normsystem”. Han måste gå från ett ”normsystem” där han av många anses vara cool och häftig (som Willis gäng i en ”antipluggkultur”) till ett där han upplever sig som misslyckad (som fyurangänget i en ”pluggkultur”). Det kan finnas ett motstånd hos en individ att överge normer om att man ska strunta i skolan, om de alternativa normerna får en att känna sig misslyckad.

Jag har hört att de flesta andra eleverna pratar om studier med varandra, jag undrar om fyurangänget gör detta.

**Fredrik:** Pratar ni studier med varandra eller vad pratar ni om mest?

**Johannes:** Skitsnack.

**Maria:** Vi snackar skit om allt och alla.

**Johannes:** Alla vi hatar.

**Maria:** Typ.

**Mia:** (Med hånande röst:) Hur går det med matten idag?

**Maria:** Haha.

**Lovisa:** Den jävla Nina.

**Lovisa:** Har du sett Nina?

Lovisa frågar mig om jag har sett Nina, vilket jag säger att jag inte vet säkert. Nina går inte i någon av de klasser jag följer och jag kan väldigt få namn på de andra eleverna i skolan. Eleverna i fyurangänget säger att de snackar skit om allt och alla och detta är något jag har hört. Jag har suttit jämte dem under lektioner och på raster och då har de pratat mycket negativt om andra. Detta kan givetvis vara en reaktion på att de känner sig nedvärderade av många på skolan och betraktar dem lika negativt tillbaka. Genom att påpeka brister hos de mer populära eleverna blir avståndet mellan fyurangänget och de populära mindre. Det blir också ett sätt att prata negativt om och göra motstånd mot de normer de upplever gör att man ser dem på ett nedvärderande sätt. De elever som fyurangänget pratar negativt om är inte slumpmässigt utvalda, utan är just de elever som även dyker upp i andra elevers diskussioner, när man pratar om de elever som är mest populära bland andra elever.

När jag har suttit med fyurangänget på raster och lektioner har jag uppmärksammat att de pratar mycket om att de hatar vissa saker och personer, samt att

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

de använder många könsord, och då speciellt ordet fitta, ett uttryck som används upprepade gånger i deras jargong. Exempelen nedan på hur de pratar negativt om andra är inte hämtade från fältanteckningarna utan från den inspelade intervjun. När jag svarar Lovisa att jag inte känner till Nina fortsätter hon att berätta om henne på följande sätt:

**Mia:** Hon putar ut, hon drar upp till hakan.

**Lovisa:** Hon har sån där bombshell push-up. Så har hon säkert strumper i det också.

**Johannes:** Hon sitter liksom så.

**Lovisa:** Man ser ju att hon inte har så stora bröst i verkligheten. Hon är säkert helt platt. Hennes röv är helt platt också.

Ett annat exempel på hur de pratar om andra är:

**Mia:** Det är dom typ som har ett kilo smink på ansiktet så man inte ser det riktiga jävla ansiktet.

**Maria:** Liselott.

**Mia:** Typ.

**Lovisa:** Jag har inte sett Liselott utan smink.

**Mia:** Jo, jag har sett henne utan smink. Hon är jätteful.

**Lovisa:** Hon ser ut som den tavlan, hon glänser typ i hela ansiktet (pekar på white boarden i rummet).

Fyrrangänet visar att när normer skapas och reproduceras uppstår grupper som ses som det icke-normala/normbrytande. Deras berättelser om sig själva visar hur det kan upplevas att vara i den normbrytande gruppen. Sättet att prata om andra kan vara ett sätt att hantera sin upplevda position i hierarkin på skolan. Eleverna i fyrrangänet uppvisar en viss jargong. Det finns vissa andra elever som drar sig till gänget och som då ändrar sitt sätt att prata för att bli accepterade av fyrrangänet. Det är några av de skoltrötta eleverna som drar sig mot detta gäng, vilka presenteras nedan.

### De skoltrötta

De gånger som jag ser någon elev från fyrrangänet på tredje eller fjärde våning är sällan hela gänget samlat. Oftast är det någon eller några av tjejerna som gått upp från andra våning, killen Johannes ser jag mer sällan på tredje eller fjärde våning. När någon av tjejerna från fyrrangänet är på tredje eller fjärde våningen är de ofta tillsammans med någon av tjejerna Filippa, Tilde eller

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Hanna. Vid min första intervju med Filippa, Tilde och Hanna säger de nästan omgående att de är väldigt skoltrötta.

**Hanna:** Jag kan plugga mer än det jag gör, inte för att jag orkar inte eller jag vill inte lägga ner den energin för att jag tycker det är ganska tråkigt och då gör jag inte mitt bästa.

**Tilde:** Precis som Hanna sa, att när jag kommer hem så sätter jag mig inte på rummet och gör läxer eller någonting utan, eller pluggar överhuvudtaget. Jag är ganska skoltrött å då har jag inte lust att sitta å jobba med det när jag kommer hem på fritiden. Då jag har andra intressen som tar upp väldigt mycket tid.

**Hanna:** Vi kan prestera mycket bättre men vi gör ju inte det för vi vill ha tid med annat å sen är det inte tillräckligt intressant.

**Tilde:** I skolan.

**Hanna:** Ja.

**Filippa:** Ehm jag är väldigt skoltrött, och ehh och det är en väldigt stor skillnad på, asså betygsmässigt och sådär på vilka ämnen jag gillar och inte. Så på dom ämnen jag gillar som till exempel SO så jobbar jag mycket, för att jag tycker det är kul. Men andra ämnen, till exempel NO går det inte lika bra, och jag pluggar inte lika mycket. Det borde styras av vad jag borde göra men det styrs av vad jag vill göra och det är klart nåt man jobbar på att förändra men det är inte så lätt.

De tre tjejerna kallar sig själva för de skoltrötta. Tjejerna ser sig som en grupp med liknande upplevelser och beskriver sig med ett vi, precis på samma sätt som fyrangänget gjort. De tre skoltrötta tjejerna säger dock i motsats till fyrrangänget att de känner och pratar med de flesta på skolan, vilket även mina observationer bekräftar. Olika lärare säger vid olika tillfällen att Hanna var ambitiös i skolan i början av högstadiet, men att hon har blivit skoltrött nu på senare tid. Sedan hon blev skoltrött har hon också börjat umgås mer med de skoltrötta tjejerna och fyrrangänget. Hanna säger själv i intervjun att ”När jag var yngre satt jag och pluggade jättemycket hemma men nu pluggar jag ingenting”. Hennes berättelse om sig själv vid andra tillfällen upprepar detta, det vill säga att hon tidigare var väldigt ambitiös i skolan, men har blivit skoltrött under den senaste tiden.

Det är intressant att se hur olika elever på skolan har dragits till varandra och bildat olika grupper. Exempelvis har de tysta tjejerna och tysta killarna bildat egna grupper (dessa presenteras närmare i kommande kapitel). Fyrrangänget kände inte varandra när de började skolan och berättade för mig hur de drogs till varandra på skolan. De skoltrötta tjejerna kommer från olika skolor och har dragits till varandra. Hanna har kommit in senare i gänget ju mer skoltrött hon blivit. Hanna syns inte med fyrrangänget när de är i utrymmen som

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

de inte får vara, men när de är med på olika lektioner sitter Hanna ofta med dem och hon hänger även med dem på raster och dylikt. Något som jag har noterat flera gånger är att Hanna pratar annorlunda när hon är med fyurangänget än när hon sitter med andra grupper av elever på skolan. När hon sitter med fyurangänget använder hon könsord och säger att hon hatar vissa personer och saker, vilket hon inte gör när hon sitter med andra elever på skolan. Hennes uppträdande ger sken av att hon för att bli accepterad anpassar sig till de normer som gäller inom fyurangänget. Det här är ett exempel på hur skilda grupper skapar olika normer för att bli accepterad.

### Avståndstagande från studier

I slutet av min tid på skolan kom Gabriel och satte sig ibland hos fyurangänget på andra våning under studietid. Gabriel går inte i någon av de klasser som jag följer så därför har jag inte lagt märke till honom tidigare. Efter att ha sett Gabriel med fyurangänget vid några tillfällen lade jag även märke till honom vid andra tillfällen på skolan, nedan beskrivs ett sådant tillfälle.

Jag sitter ganska långt fram i den stora hörsalen och det är lektion för halva årskursen nior (resterande nior kommer att ha samma lektion lite senare på dagen). Lektionen har inte startat än men de flesta elever sitter redan i salen. Gabriel som jag har sett sitta med fyurangänget kommer in i salen. Han går fram till en kille som sitter till vänster på främsta raden och säger åt honom att hänga med och sätta sig längre bak. Killen säger nej och säger att han hör bättre här (nästan hela första raden är full av killar). Gabriel ber killen flera gånger att gå med upp (nu ber han, innan sa han till). Till slut drar Gabriel lite i killen så att han ska gå med men killen stretar emot och sitter kvar. Gabriel ger upp och går och sätter sig själv högre upp i den stora hörsalen. Jag kikar runt i salen när lektionen startar och ser att han är den enda eleven som sitter ensam i salen. När Gabriel hade satt sig ned flyttade jag mig närmare honom. Så fort lektionen har startat tar Gabriel fram sin mobil och börjar kika på den. Hans handlande påminner om hur fyurangänget agerar i den stora hörsalen de gånger som jag har suttit med dem. Efter ett tag sätter Gabriel hörlurar i öronen och börjar lyssna på musik. Sittandes rör han sin kropp i takt med basen från musiken. Jag hör basen för att jag sitter nära, men musiken verkar inte höras av någon annan i salen så han stör ingen. Han sitter på detta sätt i stort sett hela lektionen tills han tillsammans med alla andra går ut efter lektionens slut. (Fältanteckning)

Det finns olika tolkningar man kan göra av Gabriels agerande. En tolkning kan vara att musiken han lyssnar på är så enormt bra även vid låg volym att han bara måste dansa med kroppen en hel lektion på fyrtiofem minuter. En

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

annan tolkning som också är möjlig är att Gabriel väljer att ständigt göra dansande rörelser med kroppen för att gestalta en kille som inte deltar i undervisningen. Genom att så tydligt inför andra elever visa att man lyssnar på musik istället för läraren iscensätter han en kille som inte bryr sig om studierna. På detta sätt skapas ett försvar mot att misslyckas med studierna. Om han inte deltar, kan han inte misslyckas (Jackson 2006). Detta avståndstagande från studier är vanligare bland killar än bland tjejer. Martin (2004) har funnit att pojkar oftare utför handlingar av självsabotage. Detta är kontraproduktiva handlingar som exempelvis att strunta i att plugga inför prov för att veta att man har en ursäkt om man misslyckas.

Pojkars avståndstagande från studier kan alltså ha olika motiv. Ett motiv kan vara att man vill bli socialt accepterad av jämnåriga kamrater. Detta gäller främst på de skolor där ett avståndstagande från studier är den dominerande normen bland killar som exempelvis på en skola med en ”antipluggkultur”. Ett annat motiv till att pojkar visar ett avståndstagande från studier kan vara att försöka undvika känslan av misslyckande. Detta leder till att man tar till självsaboterande handlingar. Gabriel visar tydligt att han vill vara med en jämnårig kompis men kompisens vill inte delta i handlingar som iscensätter ett avståndstagande från studier. Att Gabriel skulle iscensätta ett avståndstagande av studier för att bli socialt accepterad verkar inte vara troligt då detta inte är den dominerande normen bland de jämnåriga kamrater han vill umgås med. Istället alierar detta avståndstagande Gabriel från sina vänner och han får sitta själv lite längre bak i hörsalen. Att det finns pojkar som iscensätter detta avståndstagande av studier även inom en skola med en ”pluggkultur” visar att detta handlande kan ha olika motiv och inte alltid handlar om att bli socialt accepterad av andra killar. I detta fall är det troligen en självsaboterande handling för att undvika känslan av misslyckande.

### **Studiemotiverat handlande och negativa kommentarer**

Jag har skrivit om hur normerna på Ludusskolan medför att eleverna i fyrrangäcket får en negativ syn på sig själva. Detta är en trolig orsak till varför fyrrangäcket har en negativ jargong om andra individer på skolan. När skoltrötta elever vill bli socialt accepterade av fyrrangäcket ändrar de sitt sätt att prata till att likna gängets jargong. Detta är exempel på hur individer modellerar sitt sätt att prata och agera för att bli socialt accepterade. Ännu ett exempel på hur



## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

normer inom olika sociala relationerna formar en individs handlande är Gabriels agerande i fältanteckningen ovan.

Gabriel ger inga negativa kommentarer till killen som sitter på första raden för att han vill höra läraren bättre. Vid en annan skola skulle Gabriel kunnat ge killen på första raden nedsättande kommentarer. Eleverna vid Ludusskolan har själva beskrivit andra skolor där killar retar andra elever för att de svarat studiemotiverat. Det finns exempel på skolor där studiemotiverade killar tystnat för att de blivit retade när de svarat uppgiftsorienterat (Kärnabro 2013). En förklaring till att Gabriel inte säger någon nedvärderande kommentarer kring killens studiemotiverade svar kan vara för att dessa negativa anmärkningar inte skulle ha samma effekt på Ludusskolan som på andra skolor. Vad som enligt dominerande normer anses vara positivt och negativt handlande bland jämnåriga elever konstrueras av de sociala relationerna på skolan. Om det inom de sociala relationerna normaliseras att man ska studera tappar nedsättande kommentarer mot studiemotiverat handlande sin kraft.

Att killen kan säga att han vill sitta kvar längst fram för att han hör läraren bättre inför alla i salen visar att killar kan vara öppna med att de vill studera. Andra killar som sitter långt fram har sagt samma sak, det vill säga att man vill sitta långt fram i salen för att man hör läraren bättre då. Pojkar på Ludusskolan tar inte till några strategier för att inte verka ambitiösa med studierna. Alla pojkar sitter inte längst fram, det finns också flera pojkar som sätter sig längst bak i den stora hörsalen och pratar med varandra så att det stör. Men ingen ger varandra retsamma kommentarer för att man vill höra vad läraren säger eller att man svarar korrekt på en fråga, varken bland killarna längst fram i den stora hörsalen eller de längst bak.

Detta visar att pojkar är väldigt olika. Det är viktigt att inte bara lägga märke till de pojkar som tar plats och är störiga i klassrummet. Det är detta som diskussionen kring Big man bias vill uppmärksamma. Även om det oftast i forskning observeras att det är pojkar som stör lektionerna är det bara en liten grupp av pojkar som gör detta (Nordberg & Saar 2008). Flera andra pojkar vill sitta längre fram och lyssna på läraren. Det framförs båda av killar på Ludusskolan och av killar på andra skolor (Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013) att killarna ”längst bak” stör så att de inte hör läraren. Vid en basgruppsträff klagade några killar på att lärarna hade bestämt de ska sitta längst bak i den stora hörsalen för att killarna menade att de hör läraren bättre om man sitter på främsta raden. De blev tvungna att sätta sig längst bak för att lärarna bestämt att man ska sitta klassvis i den stora hörsalen och deras klass

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

fick börja längst bak. Lärarna bestämde detta för att det var elever som pratade så mycket att det störde stora delar av lektionerna. Lärarnas försök att komma åt detta problem var att klasserna ska sitta ihop och på så sätt undvika att kompisar som går i olika klasser och pratar mycket sitter ihop.

Sättet att lösa problemet på skiljer sig från skolor som väljer att sätta ”duktiga flickor” mellan de störiga killarna (Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013). På Ludusskolan upplever killarna att de öppet inför jämnåriga klasskamrater kan framföra kritik mot att vissa killar pratar så högt att de stör undervisningen. På andra skolor upplever inte killar att de kan framföra denna kritik mot andra killar, utan de tystnar (Kärnbro 2013). På skolor med en ”antipluggkultur” får pojkar som studerar nedvärderande kommentarer av andra pojkar. På Ludusskolan är det tvärtom, de negativa kommentarerna gäller de som inte studerar. I en intervju med tre killar kommer vi in på en diskussion om det finns personer på skolan som inte pluggar så mycket. På detta svarar killarna:

**Sai:** Det finns vissa, typ det är inte många alls.

**Anders:** Nä, det är det inte.

**Sai:** Typ fyra.

**Fredrik:** Vad tycker man om dom?

**Anders:** Man tycker inte att det är bra att dom inte bryr sig om skolan, på ett sätt tycker jag det är dåligt.

**Sai:** Asså det är ju inte direkt att man ogillar dom. Jag känner ju dom, jag är ju halvbra kompis med två av dom i alla fall. Men liksom det jag tycker att dom gör är ju fel liksom dom måste ju tänka lite på deras framtid också.

**Fredrik:** Jesper nickar med.

**Jesper:** Ja.

Sai, som säger sig känna några av fyurangänet, är en av de personer som eleverna i gänget pratar positivt om. När fyurangänet nämner de som har väldigt bra betyg nämns Sai med tillägget att han är schysst. Sai är vän med några av tjejerna i det skoltrötta gänget, det är så han har kommit i kontakt med fyurangänet. Det är så som de beskriver det, de känner honom genom Tilde i de skoltrötta gäng. I citatet nämner eleverna att det är fyra stycken som inte studerar och denna siffra dyker upp i samtal med andra elever.

Jag sitter och pratar med Julia och tre andra tjejer. Julia börjar prata med upprört tonfall om de fyra. Hon säger ”Vad gör de här om de inte pluggar?”. Det är sällan jag hör någon elev medvetet prata negativt om någon annan grupp elever, men de få gånger detta görs handlar det oftast om

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

fyrangänget. Det negativa som sägs är att de ifrågasätter varför de i fyrangänget struntar i skolan och inte studerar. Julia fortsätter att prata upprört om hur en lärare sagt att de i fyrangänget skulle få glass om de klarade en uppgift och sedan gett dem glass när de var färdiga. Detta tycker Julia är orättvist och säger att ”jag vill också ha glass när jag klarar en uppgift”. Det framkommer inte av Julias berättelse vilken lärare som erbjudit fyrangänget glass. Jag har frågat några lärare om denna berättelse och om någon bjudit fyrangänget på glass. Lärarna säger att de inte hört om det, men en av lärarna lägger till att det inte är omöjligt att någon gjort detta. (Fältanteckning)

I olika samtal pratar både tjejer och killar negativt om dem som inte studerar. De elever som inte studerar upplever samma sak, det vill säga att andra ser negativt på dem för att de inte studerar. Att eleverna kan visa att de studerar ambitiöst visas också genom att de hjälper varandra med studierna, som vid följande observation:

Alexander och Vincent sitter i ett rum där inte så många elever brukar sitta. Jag sitter i rummet vid ett bord en bit bort. Det är jag, Alexander och Vincent och tre andra personer i rummet. Just nu sitter Alexander och Vincent jämte varandra och läser tyst i var sin bok. En tjej går förbi och stannar till och pratar med Alexander och Vincent och sedan går hon vidare. Efter ett tag reser sig Alexander och säger till Vincent ”Läs du på glosorna så förhör jag dig sedan”, sedan går Alexander iväg. ”Okej” säger Vincent och fortsätter att läsa. (Fältanteckning)

I mina intervjuer med eleverna säger nästan samtliga elever, tjejer som killar, att de ofta frågar kompisar om hjälp med studierna, vilket jag observerat vid flera tillfällen. De få som svarar att de inte brukar fråga kompisar är de elever med högst betyg i klasserna. Dessa elever säger att de inte har någon kompis som kommit lika långt som de har, så de har ingen kompis att fråga om hjälp. Även om de flesta eleverna oftast frågar kompisar om hjälp, vänder sig både tjejer och killar till lärare för hjälp. Kessels och Steinmayr (2013) fann att vid de skolor hon studerat frågade killar i betydligt mindre utsträckning efter hjälp. Detta menar hon kan vara en orsak till att pojkar presterar sämre i skolan än tjejer, de ber inte om hjälp när de behöver det. Detta är inte fallet vid Ludusskolan då pojkar ofta uppmärksammas fråga kompisar och lärare om hjälp och de säger samma sak vid intervjuerna. Undantaget är eleverna i fyrangänget, det vill säga de som visar lägst nivå av studerande. De går sällan fram till lärare och frågar om hjälp. Att de elever som visar lägst nivå av studerande, och kanske är de som allra mest behöver hjälpen, är de som sällan frågar om

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

hjälp har uppmärksammats vid andra skolor (Dovemark 2007). Eleverna berättar att de gärna tar emot hjälpen av lärarna och uppskattar när lärarna kommer och hjälper dem. Återupprepade observationer visar att lärarna får söka sig till dem och inte tvärtom. Lärare uttrycker också en frustration när de talar om att eleverna i fyrrängnet kan komma upp till dem för hjälp och att de även bestämmer tider med dem för att göra detta, men de kommer ändå inte. En möjlig delförklaring till att dessa elever inte går upp till lärarna för hjälp är att de mår dåligt av att gå upp till dessa våningar på grund av att de inte lever upp till de normer som är dominerande i dessa utrymmen. Istället för att gå dit och känna sig misslyckade, går de inte dit. På samma sätt som elever, och då främst pojkar, väljer självsaboterande handlingar framför möjligheten att känna sig misslyckad.

Att handlanden bland pojkar som att iscensätta ett avståndstagande från studier eller självsaboterande handlanden återfinns i skolor med en ”pluggkultur” visar att dessa handlanden stundtals kan bero på andra orsaker än en dominerande ”antipluggkultur”. De flesta skolor verkar ha pojkar som handlar på olika sätt inom en och samma klass. En skola med en dominerande ”antipluggkultur” har några pojkar som studerar ambitiöst. En skola med en ”pluggkultur” har några pojkar som iscensätter ett avståndstagande från studier. Bara för att en norm är dominerande innebär inte detta ett utplånande av andra handlanden. Skillnaden mellan skolorna är att inom en ”pluggkultur” lyckas inte killarna som iscensätter ett avståndstagande från studier tysta de killar som studerar ambitiöst för att dessa killar vågar säga ifrån och exempelvis sitta längst fram i salen för att höra läraren bättre. När en ”pluggkultur” är den dominerande normen verkar detta få med fler pojkar att studera ambitiöst inför andra. På de flesta skolor verkar det finnas killar i de båda ”ändarna” av spektret, i den ena änden är de som iscensätter en ”antipluggkultur”, i den andra änden är de killar som iscensätter en ”pluggkultur”. Den av dessa ”skolkulturer” som blir dominerande påverkar främst den stora majoriteten av killar som befinner sig mellan dessa två ytterligheter.

### **Varför studerar eleverna?**

På frågan om varför de studerar svarar samtliga elever att de gör det för att få chansen att studera vidare på gymnasiet. Det finns ingen skillnad mellan elever som har föräldrar inom arbetaryrken och andra elever, då inga elever säger att de ska söka in till praktiskt inriktade gymnasieutbildningar. Flera av eleverna

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

vet inte vad de vill bli eller vilket gymnasium de ska välja, men när de berättar om vilka alternativ de väljer mellan nämns enbart gymnasium med teoretiska utbildningar. Det har i tidigare studier observerats att pojkar, och då främst pojkar med föräldrar med arbetarklassyrken, haft synen att man inte behöver studera ambitiöst i skolan för att man får jobb ändå (Kimmel 2010; Wernersson 2010). Denna syn på studier reproduceras inte bland pojkarna på Ludus-skolan då samtliga pojkar har som mål att komma in på gymnasium med teoretiska utbildningar.

Den skillnad som finns bland eleverna är en skillnad mellan flickor och pojkar. Det är märkbart fler pojkar än flickor som är helt säkra på att de ska gå en gymnasieutbildning som låter dem fördjupa sitt kunnande i sin favoritsport, men även här väljs de gymnasium bort som har en mer praktisk utbildning. Det är bara en av tjejerna som uttrycker en säkerhet med att hon ska välja ett gymnasium som låter henne fördjupa sitt kunnande av sitt intresse utanför studierna och det är en utbildning med en estetisk inriktning (på samma sätt, fast tvärtom, var det bara en kille som uttryckte ambivalens om att välja ett gymnasium med en inriktning på hans största fritidsintresse). Två andra tjejer talar om att de kanske ska välja en gymnasieutbildning som tillåter dem att fördjupa sitt intresse utanför skolan. Dessa tjejer för dock en längre diskussion om hur ambivalenta de är inför detta. Detta till skillnad från många av killarna som visade upp en säkerhet kring detta. Killarna kunde uttrycka en osäkerhet om vilken linje de ska välja. Om det exempelvis fanns flera fotbollsgymnasium med olika linjer att välja på var de osäkra vilken linje de ska välja. De var dock säkra på att de ska gå ett fotbollsgymnasium och att de väljer bort fotbollsgymnasium med en praktisk inriktning på sina utbildningar.

Detta mönster ligger i linje med diskussionen som förs i en studie av Denissen, Zarrett, och Eccles (2007) där författarna menar att flickor uppmuntras att vara samvetsgranna och vara duktiga inom alla områden i skolan oberoende av deras intressen. Detta till skillnad till pojkar som i högre grad uppmuntras att följa sin vilja och intresse av specialisering. Denna diskussion förs utifrån resultatet att pojkar oftare fokuserar på de ämnen som de finner intressanta och specialiserar sig i högre grad än flickor. Flickor har en högre motivation än pojkar att ha goda betyg i alla ämnen, inte enbart de som de är intresserade av (Denissen, Zarrett, & Eccles 2007). Detta menar Denissen, Zarrett, och Eccles (2007) kan vara en av orsakerna till att flickor generellt har högre betyg än pojkar. Jag har inte frågat flickorna eller pojkarna på Ludus-skolan om de upplever det lättare att studera de ämnen som de finner mest

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

intressanta under intervjuerna. Dock är det bara pojkar som har sagt att de börjar dagen med att studera ämnen de finner intressanta för att det då är lättare att komma igång. När jag efter dagens slut frågat om denna strategi fungerat har de svarat att de fortsatt med samma ämne hela dagen. Även lärare har påpekat att vissa pojkar helst studerar de ämnen som de finner intressanta och därför kommer efter i andra ämnen.

### **Man måste ta ansvar för sina studier**

Att killar ger nedsättande kommentarer till andra som vill studera ambitiöst, vilket uppmärksammas på andra skolor, är något som lyser med sin frånvaro på Ludusskolan. Detta är också något som eleverna själva reflekterat över och gett exempel på skolor där andra normer kring studier har blivit dominerande bland jämnåriga elever. Normen på Ludusskolan är att det är genom ansträngningen av studerande som man lyckas i skolan. Att man ska studera och ta eget ansvar för att få goda betyg är något som eleverna anser förbereder dem för framtiden.

**Hans:** Ja, det är mycket så att ta ansvar, nu ligger jag lite efter här. Då måste jag tänka såhär att jag jobbar lite hemma och så fixar jag det nästa vecka så att jag fortfarande ligger i fas.

**Anna:** Men det är lite såhär att tänka själv typ så, att bestämma själv. Att alla inte bara lägger fram det för en och säger åt en vad en ska göra.

I en annan diskussion kring samma ämne säger några andra elever:

**Alexander:** Man får ett försprång om man går på den här skolan för att man fattar lite mer hur det går till.

**Christopher:** Ja.

**Amelia:** Man vet att man måste ta ansvar.

**Christopher:** Man vet vad det innebär.

Att killar pratar om att ta ansvar för sina studier och att man ska studera skiljer sig från skolor som har en ”antipluggkultur” eller som har en ”ingen ansträngningskultur”. I dessa skolor med en ”ingen ansträngningskultur” menar killarna att man inte ska behöva studera ambitiöst för att få goda betyg. Man ska helt enkelt kunna ämnet genom en medfödd talang, annars är man ointelligent. Här skiljer sig killarna på Ludusskolan från en ”ingen ansträngningskultur”. Här anses det vara givet att man måste studera för att klara av ämnen.

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

Det är genom ansträngning man når goda resultat. På flera andra skolor skulle denna syn på studier ses som feminin.

På andra skolor har man märkt att killar med hög status kan utföra en könsöverskridande handling, utan att förlora i status eller bli utsatt för en social kostnad. Killar som tidigare har iscensatt en maskulinitet som ger dem hög status kan utföra vad som anses vara en feminin handling, som exempelvis att studera utan att bli utsatt för en social kostnad. Detta samtidigt som killar som inte har denna höga status blir utsatta för en social kostnad för samma handling (Francis, Skelton & Read 2010). Denna beskrivning passar inte in på Ludusskolan för att alla killar kan studera, utan att förlora i status eller bli utsatta för en social kostnad. Både killar som har hög eller låg status kan utan att bli utsatt för en social kostnad studera ambitiöst. Varför kan då även de killar som iscensätter en underordnad maskulinitet utföra en könsöverskridande handling, utan att bli utsatta för en social kostnad på Ludusskolan?

Svaret på denna fråga är att handlingen inte är könsöverskridande på Ludusskolan. För att en kille ska kunna utföra en könsöverskridande handling måste handlingen anses vara feminin. De tjejer och killar som går på Ludusskolan ser inte att studera ambitiöst som en feminin handling. Handlingen att studera ambitiöst kan med andra ord förändras från att anses vara en feminin handling och i många pojkars ögon därför en negativ handling, till att bli en handling som ses som varken feminin eller maskulin. Connell (2012 s 165, kursivering i original) menar att ”skolan kan ju faktiskt också ha genuseffekter utan att producera köns*skillnader*. Den kan ju t.ex. förändra genusrelationer genom att istället för olikhet skapa fler likheter.” I det här fallet verkar de sociala relationerna på Ludusskolan haft genuseffekten att det har skapats och reproducerats en likhet i synen på studier mellan tjejerna och killarna. Killarna visar inte sin maskulinitet genom att ta avstånd från studier. Att ambitiösa studier inte definieras som något feminint medför i sin tur att den motsatta handlingen inte heller ses som något maskulint. Pojkarna iscensätter/bevisar därmed inte sin maskulinitet genom att ta avstånd från studier

Något som följer av detta är att det inte finns några tjejer på Ludusskolan som pratar negativt om sig själva för att de måste studera ambitiöst. På andra skolor där att studera ambitiöst ses om en feminin handling har detta fått följden att flickor talar om sig själva som mindre intelligenta för att de måste studera för att prestera väl i skolan (Holm & Öhrn 2014). På Ludusskolan ses inte handlingen att studera ambitiöst som en feminin handling, utan normen

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

är att både flickor och pojkar måste studera ambitiöst för att prestera väl i skolan. Detta är återigen ett exempel på hur normer influerar individens syn på sig själv.

### Att studera disciplinerat

Även om killar kan studera ambitiöst vid Ludusskolan, utan att utsättas för någon social kostnad, gör inte alla killar detta. Betygen skiljer sig åt mellan killarna. Några killar på Ludusskolan kallas för A-barn. De kallas detta för att de har höga betyg (A är högsta betyget man kan få i ett ämne). Det är några namn på killar som ofta dyker upp i diskussioner bland eleverna när de diskuterar vilka som har höga betyg. När man diskuterar dessa killar sägs inga negativa omdömen, som det gjorts kring fyrangänget. Detta bekräftar ytterligare att det inte är några märkbara sociala kostnader sammankopplade med att få höga betyg.

Jag gör fler liknande observationer av de killar som kallas för "A-barn". Exempelvis när jag går från WS matematik till WS språk går jag igenom ett mindre rum med få elever i. Vid ett bord i ett av dessa mindre rum sitter Kristian och arbetar ensam. Han sitter med hörlurar på sig. Jag går och sätter mig i WS språk. Vid ett annat tillfälle kikar jag in i ett rum som ligger lite avsides. Det sitter nästan inga elever där. Jag ser att Sai sitter själv vid en dator och jobbar. Han har hörlurar på sig och jag upplever att han nog inte vill bli störd så jag går till ett annat rum. Under en annan dag sitter jag vid samma bord som några tjejer i WS matematik. Rummet är näst intill fullt med elever. I hörnet av rummet står ett bord med fyra stationära datorer. Ali sitter vid en av dessa datorer och arbetar tyst och koncentrerat. Han har hörlurar på sig. (Fältanteckning)

Jag har i mina fältanteckningar flera liknande iakttagelser gällande de killar som har höga betyg. Jag har observerat att de stundtals sitter lite avsides och jobbar med hörlurar på sig. Jag antar att de har hörlurar på sig för att inte bli störda av andra elevers prat och dylikt. Dessa killars handlande är likt det handlande som de tjejer som har höga betyg utför. En av de högpresterande tjejerna sa i sin intervju att hon tog på sig hörlurar för att inte bli störd i skolan när hon studerar.

Sai och Ali (som är bland de som har högst betyg i skolan) är två av de elever som får flest tillsägelser om att de ska vara tysta, framförallt de gånger som de sitter jämte varandra under lektioner i den stora hörsalen. Dessa två killar hörs ofta och mycket och får ofta tillsägelser om att de inte ska prata så att de



## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

stör. De umgås och pratar ofta med andra elever precis som de andra killarna som är bland den grupp av killar som oftast får tillsägelser. Det som skiljer ut dessa två (Sai och Ali) mot andra killar som ofta får tillsägelser är att de även syns gå iväg och sätta sig själva och studera disciplinerat. Under en diskussion kring vilka som studerar mest, flickor eller killar, sägs följande av Sai:

**Sai:** Men det känns nästan ändå som att tjejerna är mer fokuserade på skolan.

**Anders:** Ja.

**Sai:** Fast ändå så har vi killar, eller vissa i alla fall, väldigt bra betyg även om det inte ser ut som om man jobbar så mycket liksom. Det beror ju på olika studiestrategier liksom, några, jag jobbar inte jätteofta egentligen hela tiden, men när jag jobbar får jag saker gjort. Det finns ju såna skillnader då.

Här beskriver Sai hur han upplever att det finns skillnader i studiestrategier. Han säger själv att han inte jobbar hela tiden, men när han gör det får han saker gjorda. Detta är en skillnad han upplever finns bland killarna, det vill säga att han och andra med högre betyg går iväg och jobbar disciplinerat, medan andra killar inte gör detta i samma utsträckning. Att det är viktigt att kunna vara disciplinerad för att kunna studera ambitiöst uttrycks även av andra killar, som exempelvis Kristian och Martin som också har höga betyg.

**Martin:** I en vanlig skola sitter du en och en, om man säger så. Det blir det inte att man snackar så mycket. Här har du ju möjligheten att samtidigt som du pluggar kan du prata. Då blir man tigare tror jag.

**Fredrik:** Det beror alltså mycket på upplägget av studierna?

**Sally:** Ja.

**Linnea:** Ja.

**Fredrik:** Pratar man mycket kommer man nära?

**Martin:** Ja.

**Kristian:** Ja.

**Martin:** Men det är alltid viktigt att man kan jobba samtidigt.

**Fredrik:** Ja, hur är det att disciplinera sig?

**Kristian:** Bestämmer man sig bara väl så är det inte så jättesvårt precis. Det är bara att säga att vi ses på lunchen. Eller på rasten eller så.

Killarna med höga betyg beskriver hur viktigt det är att ha disciplin och kunna sätta sig och studera. Dessa fyra killar, Sai, Kristian, Martin och Ali, som tagits upp i diskussionen om killar med höga betyg har flera likheter och skillnader mellan sig när det gäller deras bakgrund. Kristian och Martin är födda i Sverige precis som deras föräldrar. Sai och Ali har en historia av invandring till

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Sverige i sin familj och båda deras föräldrar är utlandsfödda. Martin kommer från en medelklassfamilj medan Kristian kommer från en arbetarklassfamilj. Ali kommer från en familj med föräldrar som har yrken som kräver lång universitetsutbildning. Sais föräldrar jobbar enligt honom ofta natt. Hans mamma är undersköterska och hon jobbar natt på ett äldreboende och pappan delar ut morgontidningar. Sai är den av de fyra som bor i ett socioekonomiskt utsatt område. Det finns både likheter och skillnader mellan dessa fyra killar med höga betyg. Något som förenar dem är disciplin. De pratar alla om hur de kan studera disciplinerat. Detta är något som framkommer från de citat som framlagts från deras intervjuer. Det är främst framträdande hos Sai. Jag frågar de jag intervjuar om deras mål med skolan och Sai säger:

**Sai:** Jag har väldigt höga mål för jag vill gärna, jag satsar mycket mest på sport och sånt, men skolan går ju först just nu liksom så jag vill bara ha så bra betyg som möjligt så att jag kan välja vilket gymnasium jag vill liksom.

Senare i intervjun säger Sai:

**Sai:** För mig var det tvärtom, när jag kom jag var inställd på att ta fullt ansvar, göra det jag ska liksom och då så fick jag massa gjort. Kanske inte dom två första veckorna men senare så när man kom in i det verkligen, då flöt det på jättebra liksom.

Här talar Sai om skillnaden mellan honom och andra killar på skolan, som exempelvis Anders som tyckte att det var svårt i början på Ludusskolan för att det var så roligt att gå på skolan. Detta på grund av att det var så fritt att man kunde prata mer med kompisar än man brukade kunna göra. Sai säger att det var tvärtom för honom. Han var inställd på att vara disciplinerad och studera ambitiöst från början. Det som utmärker elever som kommer från förhållanden där en stor mängd elever inte lyckas få godkänt i alla ämnen, än mindre får höga betyg men ändå lyckas väl i skolan, är att dessa elever är disciplinerade när det gäller sitt studerande (Sammons 2010). Denna forskning stämmer in på Sais beskrivning av sig själv och de observationer som jag gjort av honom. De killar som presterar högst betyg i skolan hänvisar till att det är deras disciplin som möjliggör för dem att studera ambitiöst som ligger till grund för deras betyg. Detta samtidigt som fyrrangänet hänvisar till deras svårighet att studera ambitiöst som grund för att de upplever sig sämre än andra. Olika

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

grupper ger olika perspektiv på samma norm, vilket visar att det finns en dominerande norm att man ska studera för att prestera väl.

### En dominerande ”pluggkultur”

Den dominerande synen på studier bland pojkar på Ludusskolan kan sammanfattats med att det är viktigt att studera och att det är genom att studera disciplinerat man presterar väl. Synen på studier bland killarna ingår i vad man kan kalla för en ”pluggkultur”. Med detta menar jag inte att alla pluggar ambitiöst och kämpar för att få högsta betyg, men man ska ligga på en viss lägsta nivå gällande studier för att bli socialt accepterad. Man kan med andra ord studera ambitiöst, utan någon social kostnad. Synen bland pojkarna är även att det är genom att studera som man blir duktig inom ett ämne. Det är alltså fokus på ett *blivande*, hos pojkarna på Ludusskolan. Man *är* inte duktig i ett ämne, utan man *blir* det genom studerande. Detta resonering återfinns oftast hos flickor (Jakobsson 2000). Pojkarna på Ludusskolan resonerar på ett sätt kring studier som flickor oftast gör. Synen på studier skiljer sig inte mellan tjejer och killar på Ludusskolan. Detta medför att studera ambitiöst inte ses som en feminin handling bland eleverna på Ludusskolan.

Skillnaden i en ”pluggkultur” mot exempelvis en ”antipluggkultur” och en ”ingen ansträngningskultur” är bland annat att killar som svarar uppgiftsorienterat inte upplever någon social kostnad att göra detta. Pojkarna som svarar uppgiftsorienterat tystnar med andra ord inte som de har observerats göra på andra skolor med en ”antipluggkultur” (Kärnabro 2013). Inom en ”pluggkultur” hänvisar inte pojkar till talang när de är duktiga i ett ämne som de gör inom en ”ingen ansträngningskultur” (Holm & Öhrn 2014; Nyström 2012). Tvärtom hänvisar pojkar till sin studiedisciplin. Detta medför att även flickorna på Ludusskolan säger att de kan svara uppgiftsorienterat, utan att utsättas för nedsättande kommentarer. Inga flickor säger att de är sämre för att de måste studera ambitiöst för att prestera väl i skolan som de har uppmärksamats att göra inom en ”ingen ansträngningskultur” (Holm & Öhrn 2014). Detta gör att både flickor och pojkar inom en ”pluggkultur” anser att de ska studera ambitiöst.

Den hegemoniska synen kring studier på Ludusskolan är att man ska studera. Detta är en norm som reproduceras och ramar in elevernas vardag, både

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

när det gäller rum och tid. Genom att starta och avsluta skoldagen med att diskutera vad man ska studera (starten) och hur studierna gått under dagen (avslutningen) ramas dagen in med att under den här tiden studerar man. Det fanns även vissa rum som tydligt ramas in med att inom dessa väggar studerar man, andra aktiviteter gjorde man i andra utrymmen. De elever som inte levde upp till normerna kring studier visade tydligt att de inte ville gå in i de rum som var markerade för studier. Dessa elever stannade helst i andra utrymmen, där de inte lika tydligt påmindes av att de var normbrytare. Att eleverna som bröt mot de hegemoniska normerna kring studier beskrev sig själva i väldigt negativa ordalag visar hur normer kan forma självbilden. De normbrytande eleverna ger en inblick i hur det kan upplevas att bli sedd som det icke-normala.

Man kan med andra ord konstatera att det finns en dominerande ”pluggkultur” vid Ludusskolan. Att pojkar får studera ambitiöst, utan att utsättas för någon social kostnad, har säkerligen en relation till att pojkarna på Ludusskolan har ett betygssnitt över medelvärdet för pojkar nationellt. Det har säkerligen även en relation till att pojkarnas betygssnitt resultatmässigt är närmare tjejernas på Ludusskolan, än vad pojkar har nationellt. ”Pluggkulturen” skulle alltså kunna förklara varför den generella skillnaden i betyg mellan flickor och pojkar ”bara” är hälften så stor på Ludusskolan än vad den är nationellt. Men fortfarande kvarstår det en generell skillnad i betyg mellan flickorna och pojkarna på Ludusskolan, till pojkarnas nackdel. Det verkar med andra ord finnas andra normer kring maskulinitet än de som gäller pojkars syn på studier och som har en relation till pojkars prestationer.

På skolor med en ”antipluggkultur” och en ”ingen ansträngningskultur” iscensätter pojkar maskulinitet genom att ta avstånd från studier. Detta sker inte på Ludusskolan, där flickorna och pojkarna har en liknande syn på studier, nämligen att man ska studera ambitiöst. Det tyder på att det finns normer kring maskulinitet på Ludusskolan som möjliggör en annan syn på studier än vid andra studerade skolor. De normer som möjliggör en förändring av synen på studier verkar existera samtidigt som det finns parallella och motsägelsefulla normer. ”Pluggkulturen” till trots presterar inte killarna generellt lika väl i Ludusskolan som tjejerna och därför verkar det finnas parallella normer kring maskulinitet som reproducerar ett handlande som inte gynnar studierna. Det verkar finnas normer som möjliggör ett ”tillåtande” av ett ambitiöst studerande, samtidigt som det finns normer som ”begränsar” pojkars studerande.

## DEN DOMINERANDE SYNEN PÅ STUDIER

Det är sökandet efter denna komplexitet av normer som är i fokus i nästkommande kapitel.



## 7. Normer kring maskulinitet

Detta kapitel kommer att handla om de normer kring maskulinitet som kan argumenteras möjliggöra den ”pluggkultur” som presenterades i förra kapitlet. Större delen av kapitlet kommer därför att fokusera på vilka normer kring maskulinitet som formas och reproduceras i de sociala relationerna på Ludusskolan. Avslutningsvis diskuteras relationen mellan normerna kring maskulinitet på Ludusskolan och synen på studier bland pojkarna.

Ett sätt att finna de dominerande normerna kring maskulinitet, det vill säga att finna den maskulinitet som är ”the most honoured or desired” (Connell 2000 s 10), är att ta reda på vad som kännetecknar en populär kille. Genom detta tillvägagångssätt finner man vilka normer en kille ska följa för att få hög status och bli omtyckt. Först fokuserar jag på hur tjejerna beskriver och exemplifierar denna typ av kille. På detta sätt närmar jag mig de normer kring maskulinitet som reproduceras bland tjejerna och i relationen mellan tjejer och killar. Därefter diskuteras jag de normer som reproduceras inom de homosociala relationerna mellan killarna. Dessa diskussioner flyter till viss del ihop och överlappar varandra. Diskussion om de normer kring maskulinitet, som reproduceras i killars relationer, utgår från det teoretiska begreppet homosocialitet.

När jag har diskuterat de normer en kille ska följa för att få och bibehålla status och bli socialt accepterad kommer jag avslutningsvis att diskutera några av de killar som avviker från de normer som tidigare diskuterats. Detta görs dels för att visa variationen av individer som finns inom kategorin killar. Dels för att visa att genom normbrytaren förtydligas vilka normer som är dominerande. Det handlande som utsätts för en social kostnad visar att det finns en norm att bryta mot. På detta sätt tydliggör normbrytaren det som socialt har normaliserats. Även om fokus ligger på relationen mellan jämnåriga elever på skolan kommer även relationen till lärare på skolan att beröras, då dessa är med och bidrar till forandet och reproduktionen av normer kring maskulinitet

### **Vad kännetecknar en populär kille?**

När jag intervjuade eleverna frågade jag om det finns vissa killar som är mer populära än andra och varför de i så fall är mer populära. Detta startade en

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

diskussion om varför vissa var mer populära än andra. De flesta elever menade att det inte finns så stora statuskillnader mellan dem, men att det givetvis finns vissa som har mer status än andra, både bland tjejerna och killarna. Under mina intervjuer var det ingen som nämnde namnen på de lite mer populära killarna (eller tjejerna). I de samtal jag hade med eleverna på raster och dylikt nämndes dock namnen på de mer populära killarna, i den meningen att de var mer populära hos tjejerna. Jag har även i mina observationer lagt märke till att just de killar som ofta nämndes hade tjejer omkring sig och att det ofta kom tjejer som stannade till och pratade med dessa killar.

Jag sitter i ett avsides mindre utrymme på våning tre och pratar med några av de populäraste tjejerna på skolan. Jag har frågat om vad som gör en kille populär. Att se bra ut är något som snabbt tas upp. I detta ingår att kunna klä sig snyggt och då främst i märkeskläder. Den ena tjejen säger att ”jag känner nog inga killar som inte har märkeskläder”. Efter att hon sagt detta tänker hon efter lite och säger att detta stämmer. I samma diskussion sa en av tjejerna att det är nog nästan mer press på killarna att klä sig på ett visst sätt än det är för tjejerna. Diskussionen fortsätter att handla om märkeskläder och att de har kläder som intresse och därför dras de till varandra. (Fältanteckning)

Kläder och popularitet bland killarna diskuterades i flera intervjuer. Vissa killar talade om hur de själva eller andra ändrat klädstil när de började på skolan.

**Alexander:** Just stilen den ändras för att när man kom hit kände man att, kände sig mer vuxen om man säger så. Man började fundera mer vad man ska ha på sig för att man låg, såhär, på en viss stil innan. Det ändrades automatiskt för att det är lite mer vuxet här på den här skolan, man är mer redig.

**Amelia:** Lite mer firma.

**Alexander:** Ja precis firma och grejer ja, eller hur.

**Amelia:** Det pratade vi om innan.

När jag frågar Alexander och Amelia vad de menar med klädstilen ”firma”, utvecklar de med att de menar att klädstilen bland killar är mer som ”businessmen” eller försäljare (man jobbar på en firma), det vill säga mer vuxet och välklätt. Alexander berättar att han ändrade klädstil när han börjat på Ludus-skolan och började klä sig mer ”redigt”. Detta är något som också tas upp av andra killar. Många av killarna bytte klädstil till vad som är mer populärt på skolan, bland exempelvis många av tjejerna. På frågan vad det är som gör en kille populär bland tjejerna svarade de flesta av tjejerna att ett bra utseende



## NORMER KRING MASKULINITET

skapar popularitet, i ett bra utseende ingår att man som kille klär sig bra. Ordet ”märkeskläder” dök upp i de flesta intervjuerna och diskussionerna på rasterna bland tjejerna. Även killarna svarade ”märkeskläder” på frågan om vad de trodde gjorde en kille populär bland tjejerna. Märkeskläder var dock inte det som uppkom oftast i intervjuerna kring vad som gör en kille populär. Andra kännetecken tas upp nedan.

**Fredrik:** Finns det killar som har mer status än andra killar?

**Astrid:** Asså ja, dom som pratar mer. Asså då skulle man säga att de är mer roliga att umgås med. Om du ser någon blyg så kan den vara jätterolig bara för att den inte visar att den är rolig. Det är liksom att man måste nog vara ganska modig för att kunna bli populär.

**Nora:** Sticka ut på något sätt.

**Astrid:** Exakt.

**Nora:** Så att man typ tänker på den personen, då blir det att man liksom tänker på den mer.

I en annan intervju diskuterar några tjejer samma ämne

**Fredrik:** Finns det någonting som gör killarna mer populära?

**Lova:** Har många vänner.

**Ellinor:** Är högljudd typ, är social och låter mycket sådär.

**De andra tjejerna:** Ja (i kör).

**Julia:** Eller är annorlunda på något sätt.

**De andra tjejerna:** Ja (i kör.)

Det andra som kom fram i diskussionerna om vad som gör en kille populär (förutom ett bra utseende), och det som uppkom mest frekvent, var att tjejerna sa att killen skulle vara utåtriktad, social och speciell på något sätt, det vill säga att han måste utmärka sig. När jag kikar på de namn som framkommit på killar som är populära är samtliga namn utan ett med bland de killar som syns och hörs mest under lektionerna. Det är killarna som är framåt, syns och utmärker sig, exempelvis genom att skoja i klassen (alla killar som syns och hörs är dock inte med bland de mest populära killarna). Något som även förenar de populära killarna är att samtliga idrottar mycket. Det finns en populär kille som skiljer sig från detta på så sätt att han inte syns och hörs lika mycket som de andra killarna. Denna kille är dock sportig och anses av jämnåriga vara en person som ser väldigt bra ut och han tas även ofta upp av tjejerna som exempel på en person som klär sig snyggt och ofta går i märkeskläder. Den positiva synen på hans utseende verkar leda till att han utmärker sig trots att han inte är ”högljudd”.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Andra studier har fått liknande resultat, det vill säga att de killar som har högst status och är mest populära är de killar som syns och utmärker sig på något sätt och som anses vara snygga och är duktiga på sport (se exempelvis Bukowski, Sippol & Newcomn 2000; Francis, Skelton & Read 2010; Frosh, Phoenix och Pattman 2002; Öqvist 2009). Att detta kännetecknar en populär kille reproducerar normer att killar ska framhäva sig själva på ett underhållande sätt och vara duktiga på sport. Detta medför att killar som inte lever upp till dessa normer kan ses, och uppleva sig själva, som avvikande och underordnade vilket exemplifieras i slutet av kapitlet, då killar som skiljer sig från de hegemoniska normerna kring maskulinitet diskuteras. Närmast fortsätter jag diskussionen kring pojkar och utseende. Även om något som kännetecknar en populär kille är att han anses se bra ut av jämnåriga, finns det normer kring hur killar får agera kring detta. Jag kommer att använda tjejers och killars hår för att exemplifiera detta. Pojkar ska leva upp till ett visst ideal, men det finns ett återkommande mönster att pojkar inte får anstränga sig för att leva upp till detta ideal. Eller rättare sagt, killar får inte *visa* att de anstränger sig för att leva upp till ett visst ideal.

### Utan visad ansträngning

I en diskussion med tjejerna i ena klassen om killars hår säger de att man får se ut som man vill. En tjej säger att vill man se ut som King Kong får man det, med efterföljande skratt av närvarande tjejer. Undermeningen är att man får se ut som man vill, men killar ska inte ha för mycket hår eller för mycket ovårdat hår. Det finns ett ideal bland flickorna gällande pojkarnas hår som pojkarna ska leva upp till för att bli populär. När tjejerna kommit fram till detta, säger en tjej att hon inte vill att killar ska hålla på för mycket med håret och inte bry sig för mycket och får då medhåll från flera tjejer. Killar ska se ut på ett visst sätt, men de får inte lägga ned för mycket energi och tid eller bry sig för mycket om sitt utseende. Ambjörnsson (2004) fick ett likadant resultat när hon i sin studie diskuterade killars hår, det vill säga att killar ska se ut på ett visst sätt, men de får inte lägga ned energi och tid för att få detta utseende. Under samtal med killarna i klassen kom det fram att de trodde att tjejer ser nog killen som feminin om han håller på för mycket med sitt utseende eller verkar bry sig för mycket om det. Detta kan vara en orsak till varför tjejer och killar på skolan reagerar annorlunda när någon rufsar till deras hår.

## NORMER KRING MASKULINITET

Vid ett tillfälle innan basgruppsträffen på morgonen står en tjej och en kille och skojbråkar med varandra. Killen i bråket råkar rufsa till tjejens hår. Tjejen skriker högt till att han ska sluta. Sedan säger hon till läraren att hon ska säga till honom för att så gör man inte med tjejs hår. Hon går sedan iväg för att fixa med håret. Vid ett annat tillfälle var det en tjej som kom åt en annan tjejs hår och rufsade till det. Tjejen skrek högt att man inte skulle röra håret. Och sa till den andra tjejen högt att du som tjej borde veta att du inte rör en annan tjejs hår på det sättet. (Fältanteckning)

Detta är bara några av ett antal tillfällen där något händer med en tjejs hår och tjejen reagerar högljutt på detta. Det är socialt accepterat för en tjej att tydligt visa att hon bryr sig om hur hennes hår ser ut. Vid flera tillfällen rufsar en kille till den andras hår i små skojbråk, eller när de går förbi varandra. Den kille som får sitt hår tilltufsats säger ingenting och gör inget för att protestera. Killarna som får håret tilltufsats går heller inte iväg och speglar håret eller dylikt. Killarna använder dock handen för att med en snabb rörelse rätta till håret. Sedan efter en kort stund gör killarna en snabb tillfixning i håret med handen igen. Detta upprepar sig flera gånger, det vill säga att de snabbt känner efter hur håret ligger. Det verkar som att killarna är noga med hur håret ligger och är oroliga om det ligger på fel sätt, men de får inte uttrycka detta eller gå iväg och kolla till håret ordentligt. Därför känner de upprepade gånger på håret med handen för att uppfatta om det ligger rätt eller inte. De rör håret med en kvick rörelse, så att de hoppas att ingen ska se att de håller på och fixar till det. Holm (2008) gjorde liknande observationer när hon följde två niondeklasser. Killarna i hennes klasser var väldigt noga med håret, men de ville inte erkänna att de höll på och fixade med sitt utseende (efter upprepade frågor om detta ”erkände” pojkarna att de höll på och fixade med håret).

Detta är ett mönster som liknar de normer som finns inom en ”ingen ansträngningskultur”. Inom denna ”skolkultur” ska killar ha goda betyg, utan att visa att man studerar. Idealet är att killar bara ska vara bra, utan att visa ansträngning för att bli det. När det gäller utseendet ska killar se bra ut och ha håret på ett visst sätt, men killarna ska realisera detta utan att visa att de ansträngt sig för att nå detta ideal. Killar ska leva upp till vissa normer, samtidigt som de inte får visa att de anstränger sig för att göra detta. De ska visa upp en lugn, självständig och cool yta, utan att visa hur de kämpar för att leva upp till detta. Konstruktionen av att visa upp en socialt accepterad maskulinitet kräver en markant ansträngning av killarna. Detta samtidigt som de behöver an-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

stränga sig för att dölja hur de kämpar för att klara av detta. Det blir en dubbel ansträngning och det krävs olika sociala strategier för att klara av detta.

De exempel där det finns ett ideal för killar att leva upp till, samtidigt som de inte bör visa någon ansträngning för att göra detta, verkar ha det gemensamma mönstret att det är handlingar som har en historia av att anses vara feminina handlingar. På flera skolor där att studera ambitiöst ses som en feminin handling kan pojkar vara duktiga i skolan, men de får inte visa ansträngning för att nå goda betyg. Liknande mönster finns gällande pojkar och utseende. Att göra sig begärlig för det andra könet har tidigare ansetts vara en feminin handling. Där det finns ett utseendemässigt ideal för pojkar att leva upp till, verkar de inte få visa någon direkt ansträngning för att nå upp till detta. Detta är ett exempel på normers kvardröjande effekt. Det har skett en förskjutning gällande att pojkar får allt fler utseendemässiga ideal att leva upp till, samtidigt som de inte får visa ansträngning att göra detta. När detta gäller andra mer traditionellt maskulina ideal som att vara duktig på fotboll får pojkar visa att de anstränger för att bli bra på detta. Att studera inte ses som någon feminin handling på Ludusskolan medför att pojkar kan visa hur de anstränger sig utan någon social kostnad.

Observationen att pojkar vill att håret ska ligga på ett visst sätt, men samtidigt tar till strategier för att inte visa att de bryr sig för mycket om sitt utseende visar hur pojkar modellerar sitt handlande efter flickors normerande blick. I flickornas diskussion framkom det att en kille ska se bra ut i håret, men flera nämnde att det inte är attraktivt när en kille visar för mycket ansträngning för att se bra ut. Pojkarnas handlande visar ett sätt att balansera mellan normerna att se bra ut och att inte visa sig bry sig för mycket om sitt utseende. Att tjejerna och killarna reagerar olika när någon rufsar till deras hår visar på skilda konstruerade normer och förväntningar på hur de ska agera. Det ämne där eleverna själva främst diskuterar skilda konstruerade normer och förväntningar mellan tjejer och killar är när de diskuterar känslor. Denna diskussion avslöjar ytterligare kännetecknen på en populär kille.

### **Alla har ju känslor även om man inte är tjej**

När jag diskuterar med killarna om tjejer och killar får visa känslor problematiseras inte att tjejerna får visa känslor. Att tjejer visar känslor är normaliserat. Killarna diskuterar desto mer att killar har känslor, men att de inte på samma sätt som tjejer visar dessa. Som utgångspunkt för diskussionen tar jag ett fik-

## NORMER KRING MASKULINITET

tivt exempel och ställer frågor om en kille som får höra nedsättande saker om sitt utseende. Alla killar förstår att man kan bli ledsen av detta och att det är okej att bli det. Men det är mer problematiskt att visa dessa känslor.

**Sai:** Alla har ju känslor även om man inte är tjej.

**Vincent:** Man visar dom olika mycket bara.

**Sai:** Ja.

Kort tystnad.

**Sai:** För killar har ju fått sådan uppfostran att dom ska vara starka och sånt medan tjejer kanske inte har samma. Dom har inte sånt krav på sig själv att dom inte får gråta som vi killar har.

**Alexander:** Det är som han säger, vi har ju blivit uppfostrade att vi ska vara starkare på det sättet.

Killarna argumenterar för att maskulinitet är något som konstrueras. De säger inte att på grund av att de är män så är de inte känsliga, det vill säga att de inte uttrycker en essentiell syn på maskulinitet. Killarna menar att de har känslor på samma sätt som tjejer, men de visar inte dessa för att det är en social kostnad kopplad till att visa känslor för killar. Pojkarnas beskrivningar vittnar om att den hegemoniska maskuliniteten inte är ”naturlig” utan iscensatt. Det kräver ansträngning för att iscensätta en hegemonisk maskulinitet. Pojkarna visar prov på vad jag kallar för en reflexiv homosocialitet, då de argumenterar för att maskulinitet är något socialt konstruerat och därmed något föränderligt. Skulle den sociala kostnaden för killarna att visa känslor försvinna skulle killarna kunna visa sina känslor i högre grad än vad de nu gör.

**Fredrik:** Om en kille klagar på sig själv skulle han bli mindre attraktiv hos tjejer?

**Alexander:** Ja, faktiskt.

**Vincent:** Jag tror faktiskt det.

**Martin:** Ja.

**Kille:** Ja.

**Alexander:** Dom hade typ sagt fejkade grejer: ”Nej, det har du inte”. Sen när du gått, ”jo verkligen typ såhär är det”. De säger gulliga kommentarer först men man vet aldrig vad det betyder liksom.

**Martin:** Falska små bitches.

**Alla skrattar åt Martins kommentar**

**Ali:** Tar upp mobilen som spelar in intervjun och säger högt: Hörde ni; falska!

**Fredrik:** Tror ni tjejer tycker killar är mesiga som visar för mycket känslor?

**Ali:** Vi kallas bögar.

**Martin:** Det är lite sant faktiskt.

**Ali:** Det är sant.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

**Flera av killarna** säger JA, samtidigt så jag hör inte vilka som säger ja så jag vänder mig till dem och frågar.

**Fredrik:** Är det sant?

**Vincent:** Ja.

**Kille:** Vad böggig du är, gråta.

Killarna pratar tidigare om att det finns en social kostnad för killar att visa sig känsliga. En del av denna sociala kostnad beskriver killarna kommer från tjejernas blick. I intervjuerna beskrivs hur killarna upplever att tjejerna skulle se dem som ”böggiga” om de visade för mycket känslor, vilket gör att de upplever att de ses om mindre attraktiva bland tjejerna. Nedan fortsätter jag diskussionen om killar och känslor, med vad tjejerna säger om detta ämne.

### Flickornas normerande blickar

Även i intervjuerna med tjejerna är det tydligt att alla tycker att det är okej att vara ledsen och visa att man är ledsen. Tidigare har jag ställt frågor om det är okej för tjejer är vara ledsna och alla tycker att det är okej för tjejer att vara ledsna och förstår att tjejer blir ledsna om de exempelvis får höra nedsättande saker om sitt hår. Att tjejer kan och får bli ledsna är inget som problematiseras vidare i diskussionen bland tjejerna. Det blir en mer ingående diskussion kring killar och känslor.

Tidigt i diskussionen om killar och känslor bryter Tilde in med arg röst och säger:

**Tilde:** Asså det är ingen skillnad på kön, det är bara samhällets dumma idioti liksom att killar ska inte kunna visa känslor så som tjejer gör. Det är bara skit, struntprat. Liksom, killar har ju lika mycket känslor som vi tjejer, bara att dom ska vara tuffare för samhället.

**Natalie:** Det är ju så dumt med det där med att killar är så tuffa, att dom ska inte visa känslor över huvud taget.

**Fredrik:** Vissa menar att det finns ett visst tryck på killar att inte visa sig ledsen och så, men det är okej för killar att bli ledsna? Dom är inte missiga om dom blir det?

**Tjej:** Nej.

**Tjej:** Men det tror dom ju.

**Julia:** Tjejer lipar till filmer och killar gör det inte. Jag tror ändå killar, det är lite irriterande tycker jag.

**Kajsa:** Men dom har väl kanske känslor på samma sätt men dom kanske inte, dom visar inte det på samma sätt.

**Sally:** Jag kollade på en chick flick med en kille och han grät.

**Julia:** Ja, precis vilken ball kille du har.

## NORMER KRING MASKULINITET

**Fredrik:** Det är okej då?

**Många av tjejerna :** Ja.

**Julia:** Eller det beror hur, inte bara: härmar en kille som storgråter högt.

**Högt skratt av alla tjejer.**

**Fredrik:** Man får ha lite tårar i ögonen, inte fulgråta?

**Kajsa:** Man får väl reagera hur man vill som man känner att man behöver men det är klart man får visa om man blir ledsen.

**Astrid:** Asså jag förstår inte varför inte killar gör som dom själv vill eller såhär (irriterad röst).

**Julia:** Killar är så status.

**Ellinor:** Det känns mer som att för att killar inte ska gråta, så gråter man inte liksom.

**Några:** Ja.

Som citaten ovan uttrycker anser tjejerna att killar inte visar sina känslor och att detta beror på att samhället har skapat normen att killar ska vara tuffa och inte visa sig känsliga. Tjejerna uttrycker också att detta är fel och att det inte borde vara så. Det framkommer i diskussionen att tjejerna anser att killarna inte visar känslor för att de tror att de i så fall kommer att bli sedda som mesar. Tjejerna menar att det finns en norm i samhället som gör att killar som visar känslor får utstå en social kostnad i form av en lägre status och de menar att denna norm är fel och borde försvinna. I början av diskussionen uttrycker flickorna att killarna ska och får visa känslor, varför uttrycker då killarna att de upplever att det finns en social kostnad kopplad till att visa sig för känslig inför tjejernas blick? Det kan bero på att i den fortsatta diskussionen bland tjejerna ges det prov på motsägelsefullheten bland de olika normer som reproduceras. Ett ideal som framläggs är att killar borde få gråta om de vill och att killar borde strunta i de normer som säger att killar inte ska gråta. Samtidigt framläggs parallella och motsägande normer kring hur killar ska gråta för att inte tappa i status, vilket understryks av skrattet bland tjejerna när Julia härmar en storgråtande kille.

**Sally:** Vissa killar dom är lite såhär känsliga och kramas mycket. Många killar, de är inte populära, men har mycket tjejkompisar, de är ju typ känsligare.

**Julia:** Lite Gayiga.

**Sally:** Ja, exakt.

**Fredrik:** Vissa (killar) pratar lite mer känslor och så. Dom var lite gay?

**Julia:** Såhär är det, det är vissa killar som bara umgås med tjejer och dom blir lite mera tjejiga, lite gay. Dom är inte gay (i meningen homosexuell) fast de är lite gay (känsligare).

**Astrid:** I sättet.

**Julia:** I sättet, dom betar sig gay fast dom inte är gay.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

**Ellinor:** Det känns som att det är mer personligheten än att umgås med tjejer.

**Julia:** Det är inte så att dom är gay för att dom umgås med tjejer, dom är gay för att dom är lite tjejigare.

**Fredrik:** Kan man tolka det som att dom är gay betyder att dom är lite mer feminina i sitt sätt?

**Sally:** Exakt.

**Julia:** Ja.

**Ellinor:** Ja.

**Julia:** Lite gay.

En annan intervju om samma ämne:

**Natalie:** Asså, jag vet inte. Det bara känns så. Jag kanske har sett för många amerikanska filmer?

**Lova:** Jag hade bara tyckt att det varit kul att ha en gaykompis, typ, som tycker om samma kön som jag, om den var snygg typ.

**Natalie:** Eller hur, det var så kul när min syster som satt med sin gaykompis; men ser du han där borta, då satt dom där och kollade på killar. Det var så kul.

**Tilde:** Som din syster typ. Jag har en gaykompis som är gay och liksom han är sjukt skön.

**Natalie:** Det är ofta så.

**Lova:** Dom är lite sådär lättare att prata med.

**Natalie:** Jag vet inte om det är för att dom är lite mer feminina och man känner lite mer, man känner igen sig lite mer, man jag vet inte. Man tycker om samma kön liksom.

**Tilde:** By the way så tycker han att du är snygg.

**Natalie:** Nä!?

**Tilde:** Han är böj och tycker att du är snygg.

**Natalie:** Okej ge mig hans nummer.

Det framkommer i intervjuerna att tjejerna tycker om att umgås med killar som visar mer känslor, men de ses inte som alternativ till att bli pojkvänner. Dessa killar har många tjejkompisar, men är inte populära bland tjejerna. I det här fallet får man göra skillnad mellan att som kille ses som vän av tjejer och ses som ett alternativ till pojkvän. Det verkar som att när killarna menar att de blir mindre attraktiva i tjejernas ögon, blir de mindre attraktiva som pojkvänner. Även om tjejerna säger att alla killar får visa sina känslor, kan det vara så att killarna har uppmärksammat åsikter som att tjejer menar att killar inte får gråta för mycket eller att de blir inte attraktiva som pojkvänner om de visar sig för känsliga. Detta är något som studerats av Frosh, Phoenix och Pattman (2002) som fann att pojkar som inte var tuffa och högljudda avsexualiserades i flickornas ögon och tystare och lugnare killar inte sågs som potentiella pojk-



## NORMER KRING MASKULINITET

vänner. Liknande mönster har uppmärksamrats i andra studier (se exempelvis Ambjörnsson 2004; Holm 2008).

I mina samtal med tjejerna nämns några killar som anses vara ”känsliga” killar. Enligt mina observationer av de killar som nämnts i det här sammanhanget är det inte någon av dessa killar som håller på med sport och de är inte heller med och ger och tar de tuffa kommentarer som flyger mellan de flesta av killarna (detta skämtande kommer strax beskrivas mer ingående). Dessa killar är mer tysta vid exempelvis basgruppsmöten och intervjuer. De sitter oftast vid ett bord med flera tjejer och hänger med ett tjejgäng. I fortsättningen kommer jag att kalla dessa killar för de ”känsliga killarna”. De ”känsliga killarna” på skolan är alltså de killar som inte uttrycker ett intresse för sport, de är inte heller med och ger och tar tuffare skämt med de andra killarna. De sitter med och umgås oftast med ett tjejgäng. Tjejerna beskriver att dessa killar är mysiga och lätta att prata med, inte minst för att de är känsligare och därmed anses vara mer feminina. Dessa killar har enligt de intervjuade tjejerna många tjejkompisar, men är inte populära på så sätt att de ses som potentiella pojkvänner.

Vidare beskrivs dessa mer känsliga killar i mina intervjuer som ”gayiga”. När jag frågar om vad de menar med ”gayiga”, menar tjejerna inte att det är homosexuella killar, utan det är heterosexuella killar som är känsliga. Här exemplifieras de parallella normer som finns. I början av intervjuerna uttrycker tjejerna kritik mot normen att killar inte får visa känslor. På sina ställen i intervjuerna är kritiken mot denna norm både stark och högljudd. Denna åsikt får dock motstånd från tjejerna själva, som exempelvis när tjejerna uttrycker kritik mot att killar bryr sig så mycket om sin status. Samtidigt visas senare i intervjun att killar som uttrycker känslor förlorar i status bland tjejerna. Detta visar på normers paradoxala beskaffenhet. Även om vissa på ett övertygande sätt hävdar att samhället borde tillåta killar att visa känslor, finns det andra parallella och motsägelsefulla normer i en och samma sociala kontext.

De ordval killarna använder för att beskriva hur de tror att tjejer ser på en känslig kille stämmer väl överens med de ordval tjejerna använder i intervjuerna. I intervjuerna med tjejerna framkommer det att en känslig kille ses som mindre attraktiv bland tjejerna, de ses som mer feminina/tjejiga och böjiga/gay. Killarna säger att de upplever att det hade medfört en social kostnad att visa sig känslig och osäker inför tjejer. Som individ formas du i mötet med andra. Det sker i den sociala interaktionen med andra individer och den blick du upplever att de ser dig med. Genom att pojkarna betraktar sig själva genom

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

tjejnarnas blickar reglerar de sitt handlande för att svara upp mot de normer som blickarna efterfrågar. En stor del av motivet till att killar handlar på ett visst sätt verkar handla om att bli omtyckta och accepterade. De uppfattar vilka typer av kläder, skämt och tuffhet som skapar en populär kille och följer detta i så hög grad de kan. I positionen attraktiv kille ingår att inte visa sig för känslig. Killarnas tankar och agerande om vad som kännetecknar en populär kille stämmer väl överens med den bild som kommer fram bland flickorna.

Killar modellerar sitt handlande efter flickornas normerande blick och flickor blir då medskapare av normer kring maskulinitet. Killar vill bli omtyckta och därför formar de sig efter tjejnarnas normerande blick. Flera teoretiker skriver om den blick som flickor har på sig och hur den formar deras handlande (se exempelvis Butler 2007; Carrigan, Connell & Lee 1985; Connell 2008; Davies 2003; Mulvey 1999; Paechter 1998), det vill säga att pojkarna är de som begär och att flickorna upplever en förväntan på sig att göra sig begärliga. Detta stämmer givetvis. Men flickor och pojkar är lika på så sätt att båda begär och båda vill göra sig begärliga. Så för att förstå vad som formar normerna kring maskulinitet måste man även vända på detta resonemang och se hur tjejer begär och hur killar gör sig begärliga. Tjejnarnas blick är med och formar och reproducerar de normer kring maskulinitet som många killar försöker att efterleva för att bli accepterade.

Connell (2011 s 17 kursivering i original) skriver angående mäns relation till kvinnor att:

The quality of every man's life depends to a large extent on the quality of those relationships. We may therefore speak of men's *relational interests* in gender equality.

Connells tanke är att män borde ha ett intresse av att förändra traditionella normer kring maskulinitet för att få och bibehålla goda relationer med kvinnor. Mina observationer och intervjuer visar att killarnas handlande och uttalanden ligger i linje med den första meningen i citatet. De vill ha relationer och bli socialt accepterade av tjejer. Det öppnar sig dock en motsägelsefullhet när det gäller den andra raden i citatet. Pojkarna på Ludusskolan vill ingå i sociala relationer med tjejer. Deras resonemang visar samtidigt att de följer traditionella normer kring maskulinitet för att bli socialt accepterade av tjejer. Detta ligger i linje med studier som visar att män som väljer att inte handla efter traditionella normer kring maskulinitet förlorar i status och att kvinnors intresse att ingå i relationer med dem minskar (Egeberg Holmgren 2012), vilket

## NORMER KRING MASKULINITET

även visas på Ludusskolan. Pojkars och mäns relationella intresse med flickor/kvinnor kan till viss del stå i motsatts till intresset av att förändra traditionella normer kring maskulinitet. Ett motiv hos killar till att följa vissa normer är att bli socialt accepterad och omtyckt. Om man följer normen att killar får visa sig känsliga leder detta till vissa sociala kostnader. Därför blir andra normer dominerande, för att de inte har samma sociala kostnad. Det mest socialt acceptabla en kille kan göra för att bli attraktiv är att ha åsikten att killar får visa sig känsliga, men samtidigt se till att handla på ett sätt som gör att han inte visar sig för känslig. Det vill säga att gå en balansgång mellan motstridiga och parallella normer.

Pollack (1999) menar att när killar visar upp en tuffhet och självständighet gör de inte detta för att ta avstånd från andra, utan de gör detta för att de följer de normer som gäller i den sociala kontexten. Han skriver om pojkar som visar sig tuffa och störiga att:

They are boys trying to make friends, be accepted by the group, and avoid rejection or humiliation (Pollack 1999 s 195).

Man ska inte tolka pojkars visade tuffhet som att de inte lyssnar på någon annan. Tvärtom lyssnar pojkar på hur andra vill att de ska iscensätta maskulinitet för att bli socialt accepterade. Pojkar är medvetna om hur de ska agera för att få ingå i en gemenskap. Detta visas av den samstämmighet mellan hur pojkar beskriver hur de tror att de ska agera för att bli begärda och hur flickor menar att de ska agera. Normer kring maskulinitet formas inte enbart inom de manligt homosociala relationerna. Observerar man hur flickor reproducerar normer kring maskulinitet, märker man att pojkar är medvetna om vad som är populärt bland flickor och att de även modellerar sitt handlande efter detta. När tjejerna kallar killar som visar sig känsliga för tjejiga och feminina, befasts ytterligare synen att det är feminint att vara känslig. Senare kommer det exemplifieras hur flickor på ett normaliserat sätt kan prata om när de grät och att de skulle börja gråta om något speciellt hände. Det fanns ingen kille som pratade om hur han grät i mina observationer. Det var bara en situation som på något sätt handlade om gråt, vilken beskrivs nedan.

Det var en förmiddag när jag satt vid ett bord i korridoren på andra våning och rasten var slut för många elever så det var många elever i omlopp på denna våning. Ett gäng killar på högstadiet mötte ett annat gäng killar i korridoren och de kom i motsatt riktning mot varandra. Båda gängen gick snabbt mot var sin lektion. Killarna verkade känna varandra

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

för att de hejade högt på varandra och knuffade på varandra när de gick förbi varandra. I knuffandet var det en kille som ramlade och slog knät i golvet. Några av killarna i gänget som gick förbi vände sig om, men slutade inte gå, och frågade hur gick det? Killen som ramlat svarade dock inte. Han stod med huvudet nedåt och jag såg från min plats att han kämpade med att hålla tillbaka tårarna. Skulle han ha svarat hade han nog tappat kontrollen över ansiktet/gråten, så därför var han tyst. En kompis till killen som hade ont som var på väg åt samma håll som honom stannade två meter ifrån honom och vände sig om och sa åt honom att ”kom igen nu” (de var stressade till lektionen). Killen som hade ont hade fortfarande nedböjt huvud och kämpade med gråten och svarade inte. Min första instinkt som vuxen person var att gå fram och ta hand om killen, men hejade mig innan jag rest mig helt upp. Den andra killen som väntade sa återigen ”kom igen” och frågade sedan ”hur gick det?”. Killen som hade ont hade fortfarande nedböjt huvud och svarade inte. När killen som hade ont reste sig upp gick killen som väntade fram till honom och la hans arm över sina axlar så killen som hade ont kunde stötta sig på honom när de gick till lektionen. Man kan givetvis diskutera om jag som vuxen skulle ha gått fram till killen som hade ont, men jag tror att det betydde mer för honom att ha sin arm över en kompis axlar som stöd. Hade han inte haft en kompis där hade jag givetvis gått fram till honom. (Fältanteckning)

Killens kamp för att hålla borta tårarna är en manifestation av normen att killar inte ska visa sig känsliga. De andra killarnas lite stökigare och tuffare bemötande av varandra visar på killars sätt att agera för att bli socialt accepterade. Deras knuffande är inte ett agerande för att ta avstånd från varandra, utan tvärtom för att bekräfta deras relation. Man knuffar bara på sina kompisar. Diskussionen kring vad som utmärker en populär kille bland tjejerna har nu allt mer flutit ihop med diskussionen kring vilka normer som reproduceras i de homosociala relationerna bland killarna, vilken jag fortsätter med nedan.

### **En konsensus kring jämställdhetens självklarhet**

Tidigare har jag beskrivit de normer som reproduceras i relationen mellan tjejer och killar. Jag kommer nu att fortsätta diskussionen med att rikta en tydligare fokus mot vilka normer som reproduceras i de homosociala relationerna mellan killarna. För att få en struktur på denna diskussion kommer jag att utgå från de drag som utmärker en traditionell homosocialitet som exempelvis en nedvärderande syn på kvinnor och homosexuella, tävlingslystnad och en negativ syn på att visa känslor. Killars syn på visande av känslor har jag till viss del redan diskuterat, men denna diskussion kommer att fördjupas ytterligare. Jag börjar dock med att diskutera de traditionella homosociala dragen; en nedvär-

## NORMER KRING MASKULINITET

derande syn på kvinnor och homosexuella. Först kommer citat ur mina intervjuer med killarna i båda klasserna om jämställdhet.

**Fredrik:** Anser ni att män och kvinnor ska var jämlika<sup>8</sup>?

**Hans:** Ja.

**Alla andra killar i kör:** Ja.

**Fredrik:** Kan män och kvinnor göra samma saker, tjejer kan bli brandmän och män kan jobba med barn?

**Anders:** Ja visst.

**Alla andra killar i kör:** Ja.

**Fredrik:** Varför anser ni det?

**Hans:** Man ska jobba med det man känner för, det man är bra på.

**Fredrik:** Vad sa du, det är inte jämlikt nu?

**Martin:** Nämen, asså, det skiljer ju i löner och kolla bara utanför Sverige är det jättestora glapp i hur kvinnor och män har det.

**Vincent:** Det är sant.

**Martin:** Men även inom Sverige är det löneskillnader å hur det är att få jobb och så.

**Sai:** Det finns ju inte lika många kvinnliga chefer och så som manliga.

Under denna diskussion är det en kille som ger en kommentar kring varför vissa anser att kvinnor inte borde ha samma lön som män.

**Ali:** Man tror att om kvinnorna får den lön som männen får så tror man att dom bara kommer att ta ledigt hela tiden. Det är det dom är rädda för.

**Flera killar:** VA! (högt och förvånat till denna kommentar).

**Alexander:** Det var en bra bortförklaring i alla fall (sarkastiskt tonfall).

**Sai:** Du CP:ar bara kom igen nu.

**Alexander:** Typ så ologiskt det kan bli.

**Martin:** Han fjompar sig bara.

Att killar på skolan anser att det är fel att kvinnor får lägre lön återupprepas flera gånger under min vistelse. Att samhället borde vara jämställt är något som både tjejer och killar i klasserna uttrycker. Det är tydligt att en av de mest framträdande konsensusåsikter bland flickor och pojkar på Ludusskolan är att samhället borde vara jämställt. Eleverna visar en kännedom om olika orättvisor i samhället utanför skolan. Som Connell (2011) skriver finns det killar som

---

<sup>8</sup> När jag lyssnar igenom intervjun märker jag att jag använt fel begrepp. Jag skulle ha sagt jämställda istället för jämlika. Elevernas svar verkar dock inte ha påverkats av mitt misstag (de svarar på frågorna som om jag sagt jämställda). Genom den kontext som frågorna ställdes i förstod de vad jag menade.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

på grund av att de anser att varje person är lika mycket värd, vare sig det är en kvinna eller man, vill ha ett jämställt samhälle. Killarna på Ludusskolan iscensätter inte maskulinitet genom att tala nedvärderande om kvinnor. Tvärtom är den rådande normen att kvinnor borde få mer makt (högre lön och fler chefsposter är det som nämns som aspekter på detta). En kille argumenterar för varför han tror att vissa inte vill att det ska vara jämställda löner. Denna argumentering för icke jämställda löner möter ett tydligt motstånd av killarna. Normen kring jämställdhet visar sin kraft genom motståndet som individer möter när de avviker från den.

En förklaring kring denna konsensus kring jämställdhet kan vara att killarna förstår att det är denna typ av svar jag som forskare vill höra och att de uttrycker en annan åsikt när jag inte är med. Jag tror dock att detta är killarnas åsikt. Framförallt för att frågan om jämställdhet dyker upp i olika former och vid flera olika tillfällen i skolan och att killarna argumenterar på samma sätt kring detta ämne. Vad de säger i intervjuerna ligger i linje med vad som sedan utspelas i observationer. I tidigare studier (exempelvis Jonsson 2007; Rosvall 2012) har det uppmärksamats att killar visar upp en tuffare sida inför sina killkompisar, för att sedan visa en annan sida när de är ensamma med forskaren. Jag finner inte detta vara fallet i mina intervjuer. Om killarna skulle spela tuffa på traditionellt homosocialt manér skulle de använt sig av nedvärderande skämt om tjejerna, vilket inte är fallet. Killarna visar inte upp en maskulinitet som baserar sig på att nedvärdera kvinnor. De visar en homosocial gemenskap genom en konsensus kring jämställdhetens självklarhet eller att det är ”solklart” (som en kille uttrycker det i en intervju) att samhället borde vara jämställt.

Jag har inte observerat några homofobiska handlingar bland killarna på skolan, något som uppmärksamats i andra studier (se exempelvis Kärnbro 2013). Detta var dock något som några av killarna sa förekom mellan dem. Främst genom att ordet ”böj” användes som skällsord, men de uttryckte samtidigt att detta egentligen är fel. I vissa av diskussionerna problematiserade inte killarna detta närmare när homofobi diskuterades utan sa bara:

**Kevin:** Its okej to be gay.

**Flera killar:** Ja, i kör.

**Anders:** Finns ingen som helst anledning till att det inte skulle vara okej.

**Fredrik:** Anser ni andra det också?

**Flera killar:** Ja, i kör.

## NORMER KRING MASKULINITET

I en annan intervju utvecklades ämnet av killarna:

**Vincent:** Jag tycker det är alldeles för mycket fel. Det är inget svärord. Bög är inget svärord.

**Ali:** Alla är lika mycket värda.

**Sai:** Omen, kolla nu, om någon säger vad gay du är, vilken bög, om man är hetero men tänk om det finns någon homosexuell runt i närheten som får höra det, då känner den sig förolämpad å kränkt.

**Vincent:** Det är samma om jag skulle säga till nån: fan vad tjock du är! det säger man aldrig.

**Ali:** Jag vet, förlåt killar, jag ska banta. (Ingen skrattar åt Alis skämt)

**Fredrik:** Det finns alltså en del som använder ordet bög och såna saker?

**Flera killar:** Ja.

**Martin:** Ja.

**Vincent:** Det finns det verkligen och det är fel.

**Alexander:** Egentligen är det riktigt fel.

De femtonåriga killarna för en diskussion där de visar insikt kring att det är kränkande att använda ordet bög som skällsord. De tar upp att ordet används på detta vis, men att det är fel. I det här sammanhanget understryker inte killarna sin maskulinitet genom att vilja kränka homosexuella eller genom att visa hur fel det är med homosexualitet. Tvärtom skapas en homosocialitet som baseras på hur fel och kränkande det är med homofobiska uttryck. Vincent bekräftar att ordet används när han säger:

**Vincent:** Ingen är det om man tänker efter, tror jag inte, jag tror inte det är nån som är homofob eller vad man kallar det. Folk säger det bara utan att tänka på det, dom vet inte vad det betyder. Dom säger liksom jävla bög eller något sånt där, men dom tänker inte på vad det betyder. Dom använder det som ett svärord, det är inget svärord. Men om alla tänker efter så tror inte jag att dom har nåt fel mot dom som är homosexuella.

Ordet bög används i de sociala relationerna bland killarna. Det finns dock en insikt bland killarna kring hur fel det är att det används som ett skällsord. Detta framkommer när de börjar reflektera över sitt eget användande av ordet. Utifrån vad Vincent och de andra killarna säger verkar ordet bög vara något som de har vant sig att använda som skällsord utan att reflektera över vad det egentligen står för. Ordet bög som skällsord har homofobiska rötter och har nästlat sig in i killars jargong på ett sätt så att killar omedvetet använder det på ett nedvärderande sätt.

Killarna iscensätter en maskulinitet som till stora delar avviker från en traditionell homosocialitet. Motståndet mot en nedvärdering av kvinnor och ho-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

mosexuella går emot traditionella normer inom homosociala manliga relationer (Kimmel 1994; Mills 2001). Tvärtemot visar killarna på ett motstånd mot dem som hävdar ojämsställda tankar. Detta visar på en förändringsprocess i hur man iscensätter sin maskulinitet. Men det är inte så att en traditionell homosocialitet med homofobiska drag direkt och oproblematiskt glider över till en manlig homosocialitet, utan sådana drag. Även om en kritisk syn mot homofobi är den nya normen, har man absorberat handlanden och jargong från den äldre normen som på olika sätt finns som en kvardröjande effekt och fortsätter att reproducera homofobiska handlanden, exempelvis att, trots att man anser att detta är fel, fortsätter att använda ordet böj som skällsord. Att pojkarna talar om att de använder ordet böj på ett nedsättande sätt och genom reflektion kommer fram till att detta är fel visar på en möjlig förändringsprocess.

Andra studier visar att homofobi är ett av de viktigaste ”vapen” pojkar har för att försvara den traditionella könsordningen och bevisa sin maskulinitet (Mills 2001 s 72). På Ludusskolan nedmonterar pojkarna detta ”vapen” när de diskuterar begreppet. Pojkarna ger uttryck för en reflexiv homosocialitet. Detta på samma sätt som vid tidigare diskussioner då killarna gav uttryck för att det inte finns en essentiell skillnad mellan killar och tjejer, utan att skillnaderna är konstruerade inom sociala relationer. Denna grundläggande syn på kön är det som utmärker en reflexiv homosocialitet. Till skillnad mot en traditionell homosocialitet där skillnaderna mellan kvinnor och män anses vara essentiella öppnar en reflexiv homosocialitet en möjlighet för förändring. Det finns en möjlighet till att utmana den ”naturliga” könsordningen. Pojkarna på Ludusskolan som uttrycker en reflexiv homosocialitet vill ha ett mer jämställt samhälle och menar att genom förändringar i samhället kan man nå dit. Även om pojkar till viss del handlar på samma sätt inom en reflexiv homosocialitet, som inom en traditionell homosocialitet, är synen på varför de handlar på detta sätt olika.

Det finns dock andra homosociala drag som det inte reflekteras kring på samma sätt bland de homosociala relationerna och ett sådant drag är tävlingslystnad bland killar. Denna tävlingslystnad, som uppmärksammas hos flera av killarna, utsätts inte för något ifrågasättande. Tjejer beskriver vissa killar som ”att han vill alltid vinna.” Jag kommer att skriva om tävlingslystnad i ett senare skede då jag tar upp pojkarnas diskussioner om sport. Utövandet av sport är ett sätt för pojkar att visa tävlingslystnad, dominans och fysisk kapacitet (Mills 2001). Nedan kommer jag att diskutera något som jag anser är angränsande till



## NORMER KRING MASKULINITET

detta, nämligen att många pojkar framhäver sig själva och visar sig starka och tåliga genom att ge och ta tuffa skämt. De är angränsade på så sätt att handlingarna syftar till att visa sig tuff och tålig. Inom sporten visar pojkar att de har en tålig fysik och genom att klara av att ta och ge tuffa skämt visar pojkar att de har ett tåligt psyke. Genom att säga höga skämt rakt ut i rummet framhäver även pojkarna sig själva och utmärker sig, vilket är ett av kännetecknen för en populär kille.

### Viktigt att visa sig tålig

Pojkarna i båda klasserna skämtar högljutt med varandra, stundtals av nedvärderande art. Det är en jargong mellan killar som ofta kallas för hjärtlig men rå (SOU 2015:50). Det är även återkommande att killar ber mig skriva att de är bäst. Detta verkar vara en del i pojkars upplevda krav att framhäva sig och visa dominans, för att bli sedda som maskulina. En observation som visar en kille som vill att jag skriver att han är bäst och hur pojkar skämtar med varandra ges nedan:

Jag sitter vid ett bord i salen innan basgruppträffen startar och större delen av klassen är samlad. En kille som sitter en bit bort frågar vad jag skriver om. Jag svarar att jag skriver om klassen. En annan kille som sitter på andra sidan av rummet säger så hela rummet hör ”skriv att jag är bäst”. På detta kommenterar en annan kille högt ”skriv att han är bäst, det är han aldrig annars!” (Fältanteckning)

Skämten som sägs högt för alla att höra medför att dessa killar syns och hörs, det vill säga att de framhävs i det offentliga rummet. Pojkarna ger varandra tuffa och nedvärderande skämtsamma kommentarer. Detta handlande bland pojkar är inget som skiljer en skola med en dominerande ”pluggkultur” och en skola med en ”antipluggkultur”. Pojkar ger varandra nedvärderande skämtsamma kommentarer inom båda ”skolkulturerna”. En skillnad är att inom en ”antipluggkultur” ger pojkarna nedvärderande kommentarer kring om man studerar ambitiöst. Inom de skolor med en dominerande ”antipluggkultur” ses pojkar som svarar uppgiftsorienterat som mindre maskulina, då detta anses vara en feminin handling. Johansson (2012 s 122) kommenterar en skola med att ”vi kan alltså se hur till och med skolämnen kategoriseras och placeras på en skala som mäter graden av manlighet.” Denna form av handlande där pojkar med hjälp av avståndstagande från studier bevisar sin maskulinitet inför jämnåriga observeras inte på Ludusskolan. Att studera ambitiöst ses här inte

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

som en feminin handling och då ses inte den motsatta handlingen som maskulin. Men även om pojkarna inte ger varandra nedvärderande kommentarer om man svarar uppgiftsorienterat, iscensätter de en socialt accepterad maskulinitet genom att skämta högljutt med varandra. Det störiga handlandet bland pojkar som uppmärksammas inom en ”antipluggkultur” finns även inom en ”pluggkultur”.

Att pojkar skämtar ”tuffare” än tjejer har uppmärksammas i andra studier (Holm 2008; Öqvist 2009). Framförallt att skämten blir ännu tuffare om det bara är killar närvarande (Fundberg 2003; Holm 2008). Skämten från killarna skiljer sig inte bara i sin ”hårdhet” mot tjejernas skämt. De skojar en del om att de är bäst och dylikt, det vill säga att de framhäver sig själva. Killarna har ett ”invant” handlande om hur de skämtar med varandra, hur ”hårda” kommentarerna får vara eller när de ska sägas. Med *invant* menar jag att detta är ett handlande som pojkarna har lärt sig genom att umgås med pojkar och andra i sin sociala omgivning som förväntar sig att pojkar ska agera på detta sätt. Detta handlande kan liknas vid att det absorberas in i (kropp)språket mer eller mindre omedvetet. Hur man ska ge och ta skämt som kille blir som ett socialt muskelminne. Det ter sig som en ”naturlig” handling för att den utförs utan större ansträngning, men den är inte naturlig utan formad av den sociala miljö som man vistas i. Pojkarna har lärt sig grundstegen i denna pardans utantill genom att de har utfört dansen under så lång tid. Utifrån dessa grundsteg kan de improvisera. Som Connell (1983) hävdar finns det improvisation inom alla sociala situationer, men att improvisationen har begränsningar. Inom skämten finns det improvisation, samtidigt som det finns begränsningar som man inte går utanför.

Givetvis finns det tjejer som skämtar och retar varandra på skolan, men de gör det oftast inte på samma sätt som killarna. När någon tjej skämtar på ett sätt som liknar killarnas blir responsen på skämten en bekräftelse på att hon avviker från normen. Exempelvis Lova har en väldigt syrlig humor och använder tuffa skämt. Jag har själv blivit ”utsatt” för skämten från Lova och fått mig ett skratt. Hon skämtar dock inte högljutt i det offentliga rummet. På denna punkt skiljer sig flickornas skämt tydligt mot killarnas. Tjejernas skämt hålls inom det ”privata” samtalet. När Lova skämtar på ett sätt som liknar killarnas möts hon ofta med förvåning eller med motstånd från de tjejer som skämtet är riktat mot. Exempelvis berättar Sally för mig hur länge hon och Lova varit vänner.

## NORMER KRING MASKULINITET

Vid ett tillfälle berättar Sally att hon och Lova har känt varandra länge och börjar berätta historien om deras relation. Mitt under Sallys berättelse säger Lova att hon egentligen inte tycker om Sally och bara varit med henne för att hon tycker synd om henne. Det är en tydligt skämtsamt kommentar. Jag skrattar till och Sally tystnar en stund och ser förvånat på Lova och fortsätter sedan berättelsen. Efter en kort stund säger Lova att hon tänkt på att göra sig av med Sally men är med henne för att vara snäll. Sally ser återigen förvånat på Lova och säger åt henne att sluta att skämta så. Lova fortsätter med sina kommentarer under hela Sallys berättelse som mot slutet säger allt mer irriterat åt Lova att sluta. (Fältanteckning)

När ett skämt som liknar killarnas tuffa skämt hörs bland tjejerna verkar de inte riktigt veta hur de ska reagera, utan agerar med ett kroppsspråk som liknar förvåning. Även om skämtet tas emot med ett skratt mellan tjejerna tas de ofta emot utan samma mothugg som sker bland killarna, det vill säga att tjejerna oftast inte skämtar tillbaka på samma sätt. Observationen ovan är ett exempel på en tjej som skämtar med en annan tjej. Andra exempel på detta är när Sally berättar om när en ny tjej började i klassen och de skojade med henne att några tjejer i klassen kunde japanska och de pratade med påhittad japanska ord. De höll uppe denna charad under en längre tid på terminen innan de avslöjade att de skämtat. Det är inte så att det bara är killar som skämtar och tjejer som inte skämtar. Tjejerna skämtar och ibland lika tufft som killarna, men det är märkbart fler killar som drar skämt högt och tydligt så att alla hör i det offentliga rummet. De skämt som sägs så att alla kan höra i det offentliga rummet är ofta av en tuffare art, där man som kille på ett skämtsamt sätt nedvärderar varandra.

Som kille visar man sig tuff och tålig genom att klara av att ge och ta dessa skämt (Jämför med Andreasson 2007; Ericson 2004; Pershing 2006). Att högt säga att man själv är bäst inför alla i det offentliga rummet och på detta sätt framhäva sig själv är något som är normaliserat bland killar, men inte uppmärksammas hos tjejerna. Viljan att vara bäst och på detta sätt framhäva sig själv bidrar till att iscensätta en accepterad maskulinitet. Det har tidigare i texten visats att killar kan bli utsatta för en social kostnad, om de visar sig för känsliga. Denna mask av visad tålighet som killar säger att de behöver uppvisa för att undvika en social kostnad bidrar till reproduktionen att killar inte ska visa sig känsliga. Tuffheten i skämten bidrar till ett reproducerande av normen att killar inte ska visa sig känsliga, för i så fall klarar man inte av skämten. Även om både tjejer och killar tydligt uttryckt att både tjejer och killar borde få visa känslor, reproducerar deras handlande en parallell och motsatt norm.

### **Tuffhet och pojkar med svårigheter**

Att pojkar har en social förväntan på sig att visa sig tuffa och tåliga drabbar olika pojkar på skilda sätt. Som Burcar (2005, 2012) diskuterar finns det en balansgång för pojkar att lära sig mellan att visa sig tuffa och tåliga, utan att visa sig för aggressiva. De flesta pojkarna på Ludusskolan klarar av denna balansakt och visar upp en socialt accepterad maskulinitet. Det finns dock pojkar som inte klarar av denna balansakt och visar antingen för lite tuffhet eller för mycket. De tysta pojkarna (exemplifieras i slutet av kapitlet) lever inte upp till normen för att de inte visar sig tuffa nog och kan därför uppleva att de hamnar i ett utanförskap. På den motsatta sidan av de tysta pojkarna finns de pojkar som inte klarar av balansgången, för att de visar upp för mycket aggressivitet. Detta gäller oftast pojkar som har det besvärligast med studierna.

Normen att pojkar förväntas vara mer utåtagerande och framhävande än flickor brukar materialiseras hos de som har det svårast i skolan. Inom denna grupp brukar pojkar visa mer externaliserade problembeteenden och flickor mer internaliserade beteendeproblem. Detta innebär att denna grupp av pojkar är mer utåtagerande genom uppförandestörningar, aggressivitet och regelbrytande handlingar. Flickor riktar sina känslor mer inåt genom att bli tillbakadragna, känna oro och få depression som kan ge symptom av magont och huvudvärk (Westling Allodi 2010). Pojkarnas utåtagerande leder ofta till konflikter med bland annat lärare som kan göra det svårare att hjälpa dem. Pojkar som visar upp en aggressivitet kan uppleva en positiv respons på detta handlande från jämnåriga. Detta medför att aggressiviteten kan fylla en funktion för pojkar (Snyder, Brooker, Patrick, Snyder, Schrepferman & Stoolmiller 2003). Flickor som visar denna typ av aggressivitet får oftast inte någon positiv respons från jämnåriga. En aggressiv handling av flickor och pojkar bemöts med andra ord ofta på olika sätt av den sociala omgivningen. Den positiva respons som pojkar kan få genom visad aggressivitet kan leda till en negativ förstärkning av detta handlande, vilket leder till att pojkar oftare handlar på detta sätt. Den till viss del positiva respons som pojken kan möta genom sitt aggressiva handlande är dock kortvarig, då detta handlande skapar allt fler konflikter. Att svara på dessa ökade konflikter med aggressivt handlande skapar en nedåtgående spiral för pojkar (Snyder, Brooker, Patrick, Snyder, Schrepferman & Stoolmiller 2003).

Pojkar har svårt att komma ur denna nedåtgående spiral av nya konflikter. Det är därför generellt svårare att hjälpa pojkar som hamnat i svårigheter

## NORMER KRING MASKULINITET

(Westling Allodi 2010). En flicka som är mer tillbakadragen och har internaliserade beteendeproblem kan vara lättare för en lärare att få kontakt med än en pojke som är aggressivt utåtagerande, vilket kan vara en orsak till att fler pojkar än flickor inte når godkänt betyg (då det upplevs svårare att hjälpa dessa). Detta generella mönster exemplifieras av fyrrangänet på Ludusskolan. Lärarna som är närmast denna grupp av elever säger att de känner att de i slutändan kommer att kunna hjälpa tjejerna i gruppen, men är mer osäkra på pojken Johannes i gruppen. De nämner att det finns tillfällen då de har svårt att nå fram till honom. Jag har sett tillfällen då Johannes är väldigt arg och då har lärarna svårt att kommunicera med honom. Det är även Johannes som visar upp ett störigt och utåtagerande handlande på lektionerna till skillnad mot flickorna i fyrrangänet som på lektionerna oftare sluter sig och försöker att inte synas. Att pojkar förväntas vara utåtagerande kan på detta sätt ”drabba” de pojkar som har det svårast i skolan.

I mina intervjuer med fyrrangänet finns det svar av eleverna som talar emot att pojkar är mer fysiskt utåtagerande. Mia i fyrrangänet talar om hur ingen retar henne för att då skulle hon slå dem. Här talar hon om att vara fysiskt utåtagerande. I sin tur visar Johannes i fyrrangänet exempel på vad de andra intervjuade killarna vittnar om, det vill säga att killar har känslor. Han talar om hur psykiskt dåligt han mår av sin situation på skolan. Detta kan vara tecken på den förskjutning av könsnormer som syns i samhället (Klinth och Johansson 2010). Under den tid som jag har varit på Ludusskolan finns det dock inget i mina observationer som visar på denna förskjutning i handling gällande fyrrangänet. Mia är tyst och tillbakadragen samtidigt som Johannes är den som är utåtagerande.

### **Tuffhet och intimitet**

Pojkar visar sin maskulinitet genom att ge och ta tuffa skämt. Skämtandet bland pojkarna har även en annan funktion än att enbart visa sig tåliga. Detta är en social strategi för att visa intimitet och ingå i en gemenskap. Pojkarna säger inte dessa nedvärderande skämt till någon som man inte känner. Så genom att bli måltavla för denna typ av skämt visas att man ingår i gemenskapen. Det är tabu att skämta på detta sätt med någon man inte känner, så genom att säga dessa skämt till någon visar man att man känner varandra (jämför Andreasson 2007; Brännberg 1998). Detta återknyter till observationen där några killar knuffar på varandra när de går förbi varandra. Man knuffar bara

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

på detta sätt på någon som man känner, så detta knuffande är en intim handling. På samma sätt är de nedvärderande skämten mot varandra ett sätt att visa att man ingår i en gemenskap. Detta blir tydligare av att de killar som är utanför gemenskapen inte "utsätts" för några skämt (mer om detta senare). Det är bara majoriteten av killar som känner varandra som skämtar på detta sätt med varandra. Det är inte socialt accepterat för pojkar att hålla om varandra en längre tid, leka med varandras hår och säga att man tycker om varandra på samma sätt som tjejer gör för att bekräfta varandras gemenskap (Ambjörnsson 2004; Bengtsson 2013). Pojkarnas skämtande blir därför ett socialt accepterat sätt för dem att visa intimitet och att de ingår i en gemenskap.

Samma mönster kommer att återkomma när jag i nästa kapitel diskuterar hur flickor och pojkar hälsar på varandra. Flickor hälsar ofta på varandra genom att tala om hur fin den andra är idag. Pojkar hälsar oftare genom att säga "hej idiot?". Som kille säger man inte "hej idiot" till någon man inte känner, så detta är en social strategi för killar att visa att man ingår i en gemenskap och för att få uppleva intimitet. Om pojkar skulle hälsa på varandra genom att tala om hur mycket de tycker om varandra skulle de utsättas för en social kostnad (Bengtsson 2013). Samtidigt vill pojkar bekräfta att de ingår i en gemenskap, så därför skämtar man på detta sätt med dem man känner.

De tuffa skämten mellan killar har alltså inte enbart funktionen av att visa sig tålig, det är mer komplext än så. Detta har visats i andra studier av homosociala sammanhang, som exempelvis att männen i ett handbollslag inte upplevdes vara med i gemenskapen innan de utsattes för tabubelagda skämt (Andreasson 2007). Ett annat exempel är mannen på en brandstation som misslyckades på ett viktigt test och var säker på att nu hamnade han utanför gemenskapen (han trodde att hans misslyckande skulle leda till att ingen brandman vill jobba med honom). Istället fick han ett antal nedvärderande skämt om sig och testet från de andra männen och då upplevda han att han fortfarande var en del av gemenskapen (Ericson 2004). Det finns givetvis en annan sida av mäns och pojkars skämtande med varandra som visats i andra studier (Mills 2001). Mills (2001) ger exempel på en pojke som han intervjuat som bröt ihop i gråt under intervjun och talade om hur dåligt han mådde av dessa skämt. Detta var känslor som hans kompisar var ovetandes om. Pojken hade inte vågat tala om hur dåligt han mådde för de på skolan på grund av att han som kille måste visa upp en tålighet för att bevisa sin maskulinitet. Det tuffa skämtandet mellan killar kan bekräfta gemenskap hos vissa, samtidigt som andra kan må dåligt av det. Att pojkar handlar på ett sätt som framhäver dem

## NORMER KRING MASKULINITET

själva och deras tålighet beror på deras vilja till att bli omtyckta, uppleva intimitet och ingå i en gemenskap. Detta samtidigt som handlandet bidrar till att reproducera en syn att man visar maskulinitet genom att iscensätta en tuffhet och tålighet. Det är nästan motsägelsefullt att de strategier som är socialt accepterade för killar att visa intimitet på samtidigt bidrar till reproduktionen av killars visade hårdhet och förnekelse av känslor.

### **Kvinnliga lärare och maskulinitet**

Det är inte bara handlanden bland eleverna som reproducerar normen att pojkar ska vara tuffa och tåliga, utan det observeras även bland lärare, vilket exemplifieras nedan.

Vid ett tillfälle lite kort innan en basgruppsträff satt jag i salen och väntade på att den skulle starta. Natalie stod mitt i salen och pratade allmänt med olika personer. Då säger Martin ”vad är det med håret?” till Natalie. Den kvinnliga handledaren reagerar och säger till Martin att så gör man inte. Samtidigt reagerar Natalie direkt på kommenteraren och säger med lite panikartad röst ”VA!?” ”VADÅ!?” ”Vad är det som fel?”. Hon börjar rätta till håret med handen och går snabbt och ställer sig vid en dörr med glasfönster och försöker spegla sig i glaset samtidigt som hon försöker se om det är något fel håret och håller på med händerna i håret. Natalie frågar en annan kille om det är något fel med håret. Killen utbyter kort menande blickar med de andra killarna innan han svarar ”ja, lite”. Den kvinnliga handledaren säger argt åt denna kille (killarna fnissar åt varandra för att de skojar med Natalie). ”VA!” säger Natalie högt och går ut för att fixa håret trots att basgruppsträffen precis ska börja. (Fältanteckning)

Natalie reagerar högljutt när det finns en misstanke om att det är något konstigt med hennes hår och jag har flera fältanteckningar där flickor reagerar på samma sätt som Natalie när något händer med deras hår. Istället för att svara med en lika elak kommentar tillbaka till killarna, blir hon upprörd. Detta känsloutspel är det ingen som reagerar på, utan det är normaliserat att tjejer får göra detta. I situationen säger läraren också till killarna att man inte får reta en tjej. På detta sätt reagerar ingen lärare när killarna retat varandra på liknande sätt. De flesta killarna skojar ofta högt och öppet på ett lite nedvärderande sätt med varandra vid basgruppsträffarna. Ingen av handledarna för de två basgrupper jag följer reagerar på att de flesta av killarna skämtar på detta sätt med varandra. Detta är med andra ord ett normaliserat handlande bland killar även bland lärarna. Om det blir för högljutt säger handledarna till för att det stör.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Handledarna reagerar dock om det är en tjej som får ett sådant skämt riktat mot sig, vilket är ytterst sällan för att killarna skämtar näst intill bara på detta sätt mellan varandra. Det här kan vara ett tecken på att lärarna har en förväntning på att killarna ska skämta högljutt i klassrummet och på detta sätt vara mer stökiga än flickorna. Flera forskare har framfört tanken att lärares förväntningar på att pojkar ska vara mer stökiga bidrar till att pojkar blir mer stökiga, vilket försvårar deras möjlighet att prestera i skolan (Deja 2010; Kimmel 2010; Westling Allodi 2010).

Lärares förväntningar på eleverna påverkar deras prestationer. Handledarna reproducerar med sitt handlande tankefiguren att flickor inte ska bli utsatta och att de inte tål att bli retade. Detta medan det accepteras att pojkarna gör det, vilket reproducerar bilden av att du som kille ska tåla detta. Även killarna diskuterar detta i sina intervjuer. Några killar kommer in på att tjejerna kan hänvisa till att dom mår dåligt och dylikt för att slippa vissa saker. Detta kan inte killar göra för att de förväntas inte må så dåligt, utan de ska tåla detta.

**Ali:** Bara för att dom är tjejer, vi killar lyckas inte.

**Martin:** De har sina anledningar att slippa saker.

**Många:** Skratt.

**Martin:** Det har dom ju. ”Skriva prov, Nej, det funkar inte” (härmar en tjej).

**Många:** Skratt.

**Alexander:** Vi killar får bara ta skiten som kommer, liksom. Så är det bara.

Pojkarna upplever att lärarna genom sina handlingar förväntar sig att killarna är tuffare än vad tjejerna är, det vill säga att killarna i högre grad än tjejerna klarar sig utan lärarnas omhändertagande. På detta sätt blir lärarna förstärkare av skillnadsskapande normer. Det finns en kritik mot skolan att den har feminiserats då de flesta lärarna är kvinnor och detta är något som missgynnar pojkarna (Burusic, Babarovic & Seric 2011; Helbig 2012). Detta exempel visar att enbart för att lärarna är kvinnor innebär inte detta att de förväntar sig att pojkarna ska handla mer feminint. Även kvinnliga lärare reproducerar ett traditionellt maskulint handlande bland pojkarna. Att de kvinnliga lärarna är i majoritet behöver alltså inte innebära en feminisering av skolan. Även kvinnliga lärare reproducerar normer kring maskulinitet, när de exempelvis visar motstånd mot tuffa skämt riktade till tjejer, men inte mot pojkar. Jackson (2010) och Smith (2007) har uppmärksammat och kritiserat lärare för att deras handlande har normaliserat en stereotyp maskulinitet bland pojkarna. I Jacksons



## NORMER KRING MASKULINITET

(2010) och Smiths (2007) studier gör flera lärare detta som en strategi för att få kontakt med och bli accepterade av de framhävande pojkarna. För att få denna kontakt använder lärarna samma jargong som killarna, med exempelvis tuffa och nedvärderande skämt om andra. Detta är inte något som lärarna på Ludusskolan gör, de använder sig inte av en liknande jargong som killarnas. Det lärarna på Ludusskolan gör är att när killarnas jargong riktas mot någon annan än killarna själva kritiserar de detta agerande och sätter stopp för skämtandet. När skämten riktas mellan killarna själva tillåts detta fortgå, vilket normaliserar tanken att man som kille ska tåla denna typ av skämt.

Det finns dock undantag mot normen att killar får använda sig av tuffa skämt mot varandra. Vissa killar är marginaliserade i klassen och dessa får stöd av läraren vid de få tillfällen som de utsätts för något skämt. Dessa killar lever inte upp till de dominerande normerna kring maskulinitet. Att pojkarna på grund av detta utsätts för en social kostnad bidrar till att tydliggöra normerna. Detta diskuteras följande.

### Tysta elever

I båda klasserna jag följer finns det tysta elever. De är tysta på så sätt att de nästan aldrig säger något vid basgruppsträffarna eller lektionerna och syns och hörs mindre än de flesta andra elever. Vid icke-lärlärd studietid eller på raster pratar de nästan bara med varandra. De flesta andra eleverna på skolan har några vänner de umgås mest med, men de ses ofta prata med flera andra elever. De tysta eleverna pratar nästan enbart med varandra, medan andra elever pratar blandat med tjejer och killar. De tysta tjejerna umgås och pratar nästan enbart med tjejer och de tysta killarna umgås och pratar nästan enbart med killar. Jag har alltså valt att kalla dessa två kompisgrupper för ”gänget med tysta tjejer” och ”gänget med tysta killar” för att de pratar betydligt mindre än andra på basgruppsträffar och lektioner. Detta samtidigt som de pratar i mindre utsträckning med personer utanför sin närmsta kompisgrupp än vad andra elever gör och de pratar även oftare med en lägre samtalston än andra.

Bland både flickorna och pojkarna på skolan finns det tysta individer och de agerar på många sätt väldigt lika. På grund av skilda sociala förväntningar på könen bemöts dock de tysta tjejerna och killarna på olika sätt. Dessa skilda förväntningar blir märkbara när man observerar individer som agerar på samma sätt, men bemöts olika på grund av sitt kön. Det går alltså inte att tala om bemötandet av tysta elever på skolan för att de bemöts olika utifrån kön.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

För att visa dessa skillnader kommer jag att först beskriva de tysta tjejerna. Efter detta kommer jag att beskriva de tysta killarna. I beskrivningen av de tysta killarna kommer jag att göra jämförelser mellan de tysta tjejerna och de tysta killarna. Denna jämförelse är menad att förtydliga normer och förväntningar som finns på killarna i skolan. Genom att visa att dessa tysta killar i skolan hamnar långt ner i hierarkin genom att de iscensätter en underordnad maskulinitet, tydliggörs att pojkar förväntas agera på ett annat sätt för att bli socialt accepterade. De tysta pojkarna är normbrottet som visar upp att det finns normer att bryta emot.

### Tysta tjejer

I båda klasserna finns det ett antal tysta tjejer och de sitter alltid tillsammans vid ett bord på basgruppsträffarna (innan det blev krav på bestämda sittplatser). Ibland händer det att det även sitter andra tjejer vid detta bord. Efter basgruppsträffarna vid icke-läroled studietid samlas de tysta tjejerna från de båda klasserna vid ett bord tillsammans med några andra tysta tjejer från andra klasser. När de sitter tillsammans är de givetvis inte tysta. De pratar med varandra, skrattar åt varandras skämt och håller om varandra som många av de andra tjejerna gör. Julia, en av de tjejerna som syns och hörs mest, berättar att ibland kan man bli förvånad när man sitter med ett sådant här gäng. Hon säger att:

**Julia:** Men så är det väldigt ofta. Om man har en tyst i klassen, sen man hör henne snacka jättemycket i sitt gäng, man bara, oj, kan du snacka eller?

När de tysta tjejerna pratar och skrattar med varandra gör de det mer lågmält än de andra gängen med tjejer. I en sal med flera bord som är fulla med elever är det deras bord som är tystast. Ett exempel kommer från en matematiklektion.

Matematikläraren har lagt ut olika uppgifter på fyra olika bord. Man kan gå från bord till bord för att lösa uppgifterna för att se vilken typ av uppgifter som man har koll på och vilka man behöver öva mer på. Vid just den här lektionen är det bara tjejer. Från gänget med de tysta tjejerna är två av tjejerna med på lektionen. De sitter vid samma bord som tre andra tjejer. De två tysta tjejerna sitter tätt ihop och jobbar, de pratar med varandra men de hörs inte. De tre andra tjejerna som jobbar med uppgiften på detta bord hörs tydligt från det bord som jag sitter (jag hör tjejer-

## NORMER KRING MASKULINITET

na från de andra borden också). De tysta tjejerna och de tre andra tjejerna pratar inte med varandra. De tre tjejerna pratar ibland över borden och frågar de andra tjejerna i rummet om tips kring uppgifterna, detta gör inte de tysta tjejerna. Vid ett tillfälle frågar de tysta tjejerna läraren om något. Läraren säger att de ska kika på ett papper med olika formler som just nu ligger på ett annat bord där några andra tjejer sitter. De två tysta tjejerna går dit, tar upp pappret, läser och säger något tyst till varandra och går tillbaka. De pratar inte med tjejerna vid det bord som pappret låg på. De tysta tjejerna är de enda som hinner göra uppgifterna på samtliga bord. När de tysta tjejerna byter bord och sätter sig ensamma vid ett bord sitter de ändå tätt jämte varandra. När de sitter vid bordet som är närmast det bord där jag sitter hör jag fortfarande inte att de pratar fast jag ser att de pratar. Samtidigt hör jag de andra tjejerna vid borden längre bort. (Fältanteckning)

De tysta tjejerna har inga problem med att fråga lärarna om hjälp och räcker ofta upp handen så att läraren kommer till dem (detta gäller flera lektioner och flera olika lärare). De ropar dock inte över rummet efter läraren som många andra tjejer och killar gör om de behöver hjälp. När jag sätter mig och pratar med dem svarar de alltid på mina frågor, men de tar aldrig själva kontakt med mig eller ställer frågor till mig, vilket de flesta andra elever gör.

De flesta av de tysta tjejerna har väldigt bra betyg. Något som skiljer dessa tjejer från många andra elever är att de är mer disciplinerade när det gäller sitt studerande. Om någon i gänget med de tysta tjejerna visar något på mobiltelefonen tittar de på det, skrattar åt det och sedan fortsätter de att plugga. När andra elever på skolan blir avbrutna genom att någon exempelvis visar något på mobiltelefonen brukar det ta tid innan de fortsätter med studierna. De sitter ofta och pratar vidare om vad de sett och kommer in på andra samtalsämnen. Mia, som är en av de tysta tjejerna säger apropå mobiltelefoner:

**Mia:** För en del kan det vara ett störningsmoment, men för mig typ, jag lyssnar ju bara på musik på mobilen, så att typ det är det enda jag gör. Åsså när jag väl är inne på typ Instagram så gör jag det bara som en paus. Så det tar inte så lång tid.

De tysta tjejerna uttrycker vidare att mobilen mestadels kan vara användbar för att man kan googla något eller lyssna på musik via hörlurar, så att man inte störs av andra i salen. Det är bara elever från de tysta tjejernas gäng som anser att mobiltelefonen inte är ett störningsmoment. De andra tjejerna och killarna säger att mobilen kan vara ett störningsmoment på så sätt att man ”fastnar” i den genom att man tittar på fler och fler saker. De tysta tjejerna med höga

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

betyg visar en disciplin kring studerande som få andra elever visar. De enda elever som observeras ha ett liknande handlande och beskriver sig själva på ett liknande sätt är killarna med högst betyg.

Vid en språklektion med de som är på de högsta stegen hör jag den kvinnliga läraren sitta och peppa tjejerna att de är så duktiga och kan detta. Efteråt berättar läraren att de är så långt fram i studierna i språk att nu måste de våga prata på en mer avancerad nivå för att fortsätta utvecklas. När man börjar prata på denna mer avancerade nivå kommer man att säga fel i början, det är enda sättet att utvecklas och lära sig. Detta, säger läraren, är ett problem för dessa ”duktiga tjejer” för att de inte vill svara eller säga något om de inte är helt säkra på att de har helt rätt. Därför peppar hon tjejerna att prata mer och förklarar att de är på en så svår nivå att de måste prata och att de kommer att göra fel för att det är enda sättet att lära sig och det är helt okej. (Fältanteckning)

Eleverna är uppdelade så att de har flera lektioner efter hur långt de har kommit i de olika ämnena. På detta sätt utmanas exempelvis ”duktiga flickor” efter den nivå som de ligger på. När flickorna har nått en viss nivå ger läraren dem ännu mer utmanande texter. Samtidigt peppar hon tjejerna att nu har de nått en sådan svår nivå att de kommer att göra vissa fel och detta måste man göra för att komma vidare. Hon vill få tjejerna att våga prata mer även när de inte är helt säkra på att de har rätt. Jag observerar aldrig att dessa duktiga och tystare flickor används som ”hjälp” av lärarna för att tysta störiga pojkar eller dylikt som har observerats på andra skolor (Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013). I mina intervjuer bekräftar flickorna lärarens kommentar om att de är mer tysta än andra. Detta genom att de beskriver själva som att de är mer tysta, men lägger till att de trivs med att vara mer tillbakadragna.

Jag uppfattar inte att de tysta tjejerna känner sig utanför på något sätt. De drar sig inte undan från situationer, utan finns med på alla lektioner. När alla i nian står och väntar på att den stora hörsalen ska öppnas, står de mitt bland alla andra elever. Vid skoljoggen (alla elever ska springa ett lopp som anordnas på skolan av lärarna) ställer de sig mitt bland alla och är med och springer. Tjejerna går och sätter sig vid det bästa bord som är ledigt och söker inte efter bord som är mera i utkanten av rummet. De tysta tjejerna som jag intervjuat säger också att de trivs på skolan och att de känner sig sedda av lärarna (de säger att de trivs bättre på denna skola än de gjort på andra skolor just därför). På skolan finns det inte alltid givna datum när man ska redovisa en uppgift. Det finns en tidsram inom vilken man ska redovisa sina uppgifter inom ett visst ämne. Om en elev har högre ambitioner än en annan elev ska den elev

## NORMER KRING MASKULINITET

med de högre ambitionerna redovisa fler uppgifter med en ökande svårighetsgrad, för att få högre betyg inom samma tidsperiod. Detta system medför att eleverna får skriva upp sig när de vill redovisa sina uppgifter. Redovisningarna blir därför ofta individuella redovisningar med en lärare. Detta är något som de tysta tjejerna säger att de uppskattar då de upplever att de blir sedda av lärare och lättare kan visa vad de kan.

**Fredrik:** Elisa och Ronja, vad tycker ni om upplägget?

**Elisa:** Jag tycker det är bra. Asså på min förra skola var jag aldrig en som räckte upp handen och svarade på frågan i klassen. Och det gör jag inte nu heller, men jag kan ändå visa mina kunskaper när jag har redovisning ensam med en lärare. Därför gillar jag det.

**Ronja:** Ja, jag säger samma som Elisa.

**Svea:** Asså, jag tycker att generellt på Ludusskolan har väldigt bra lärare om, asså, och att jag tycker det är bra att man typ får prata med dom personligen på redovisningar och att får, för då känns det verkligen som att dom ser en på ett annat sätt typ, och så.

**Fredrik:** Elisa?

**Elisa:** Jag håller med Svea. Bara att vi behöver fler lärare i nästan allt

**Fredrik:** Ronja?

**Ronja:** Jag håller också med, det känns verkligen som att lärarna finns där hela tiden typ och dom verkligen är med hela tiden.

**Fredrik:** Ni?

**Filippa:** Man glöms inte bort på den här skolan som man kan göra på en kommunal skola.

En orsak till att de tysta tjejerna inte upplever att de glöms bort beror på att de får träffa lärarna mer personligen. Den kritik som de inte vill framföra inför alla kan de säga till sin handledare vid handledarträffen. Jag hör aldrig någon elev säga någonting negativt om dessa tysta tjejer. De nämns dock när jag pratar om inflytande i klassen. Då säger några elever att de tysta i klassen kanske inte har samma inflytande, för att de pratar så sällan på lektionerna eller på basgruppsträffarna. På olika lektioner och basgruppsträffar ser jag lärare som uppmärksammat att de tysta tjejerna sagt väldigt lite och vänder sig direkt till dem för att svara på en fråga eller om de vill säga något på basgruppsträffarna som vid observationerna nedan:

På en språklektion sitter jag längst ned till höger i klassrummet som består av flera bord som står i tre rader. De tjejerna från gänget med de tysta tjejerna sitter ihop längst till vänster på mittenraden. Den kvinnliga läraren ställer frågor om spansk grammatik och frågorna och svaren flyter på. Vid en fråga ställer sig läraren tydligt vänd mot gänget med de tysta tjejerna och har tagit ett steg åt deras håll. Läraren står vänd med

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

ansiktet mot dessa efter att hon ställt frågan och väntar på ett svar. De tysta tjejerna har inte sagt något under lektionen och nu vill lärare ge dem chansen att svara. Efter en stunds tystnad vänder sig läraren till några andra i klassen som får svara på frågan. (Fältanteckning)

Basgruppen diskuterar nyheterna de precis har sett. Handledaren vänder sig mot det bord där gänget med de tysta tjejerna sitter och ställer en fråga till dem. Efter en stunds tystnad säger en av tjejerna att de inte vill svara. Ok säger handledaren och vänder sig till ett annat bord. En kille säger med förvåning i rösten; får man göra så? Ja, man får passa säger handledaren. (Fältanteckning)

Ibland svarar de tysta tjejerna något när läraren vänder sig till dem, men oftast sitter de tysta till läraren vänder sig till någon annan som i exemplet ovan. Precis som läraren i ett tidigare exempel vill man ”peppa” tjejerna att prata mer men peppandet övergår aldrig till tvång. Detta till skillnad mot killarna som visar förvåning till att man får hoppa över en fråga. Det finns några ”tysta” killar i klassen men jag observerar aldrig att någon av dessa killar får hoppa över en fråga. Det verkar alltså inte vara lika normaliserat att en kille får vara tyst. En kille förväntas på ett annat sätt än flickor att göra sin röst hörd i det offentliga rummet.

### **Tysta killar**

De tysta killarna är inte lika många i ”mina” klasser som de tysta tjejerna, det är en i varje klass som jag följer, vilka är Mikael och Jacob. Att de tysta killarna är färre än tjejerna kan bero på att pojkar i högre grad förväntas att framhäva sig i det offentliga rummet. Tystnaden från vissa killar blir därför desto tydligare då de skiljer sig från de dominerande normerna kring maskulinitet. Jag beskriver några observationer kring den ena tysta killen, Mikael, först.

Inför basgruppsträffarna är Mikael oftast en av de första på plats. Om det är ledigt sätter han sig vid det första bordet till höger. Där sitter han ofta själv. När salen börjar fyllas på med elever sätter sig de andra eleverna vid andra bord som brukar bli fyllda av elever. Om Mikael kommer efter att flera elever redan har kommit sätter han sig inte vid något bord där det redan sitter elever utan går och sätter sig vid ett ledigt bord. Det samma gäller Jacob i den andra klassen som också ofta sitter själv på samma sätt som Mikael. (Fältanteckning)

Efter basgruppsträffarna brukar Mikael och Jacob träffas och sitta ihop med några andra tysta killar. Detta gäng av tysta killar hörs inte lika mycket som de

## NORMER KRING MASKULINITET

andra gången på skolan. Till skillnad från gänget med de tysta tjejerna sätter sig gänget med de tysta killarna oftast mer avsides och söker sig till bord som är i hörnen eller dylikt. När det är rast brukar de vara de första som försvinner från våning tre och fyra och sätter sig själva på våning två innan de andra kommer dit. Detta skiljer sig från övriga elever som ofta stannar kvar på våning tre eller fyra och pratar.

Det kan påpekas att jag har uppmärksammat en annan grupp av killar som heller inte pratade mycket i det offentliga rummet och det är de killar som av andra jämnåriga flickor ansågs vara mer känsliga än andra killar. Skillnaden mellan positionen ”tyst kille” och ”känslig kille” är att känsliga killar åskådliggör förmågan att visa sin känslighet, vilket gör att många flickor uppskattar att umgås med dem. De känsliga killarna umgicks med tjejer som hade ett socialt kontaktnät på skolan. I och med att de känsliga killarna gick med tjejer som rörde sig ”obehindrat och överallt” på skolan höll de sig inte i bakgrunden på samma sätt som de tysta killarna. Exempelvis när alla elever i nian står och väntar för att bli insläppta i den stora hörsalen före en föreläsning står de flesta eleverna i en stor klump nära salen. De tysta killarna sitter ofta på en bänk en bit bort till läraren kommer och salen öppnas.

Under skoljoggen samlades alla elever i nian på grusplanen i närheten av starten och väntade på att startskottet skulle gå av. De tysta killarna kom lite senare än de flesta andra (men i god tid för starten som det var sagt att alla skulle). De gick i utkanten av grusplanen och gick inte till starten förrän det sades att alla nior skulle gå och ställa sig där. Nästan alla nior samlades i en stor klunga vid startlinjen medan de tysta killarna ställde sig några meter bakom alla och väntade på starten. De var inte ombytta utan gick runt hela banan. Det var några andra som också gick sträckan men gänget med de tysta killarna kom sist av alla. När man gick i mål skulle man gå fram till en lärare och pricka av sig att man gått i mål så att lärarna hade koll på alla (två lärare gick också banan för att ha koll på alla elever). När det tysta gänget gick i mål gick Mikael fram till läraren (som också var hans handledare) och prickade av sig och snabbt och nonchalant sa: Nu har jag gått i mål och nu går jag hem. De andra killarna i gänget kom tyst bakom och prickade snabbt av sig och gick därifrån (detta till skillnad från de flesta andra elever som stannade kvar och pratade med varandra efter målgång, trots att det var fri hemgång efter att man prickat av sig). Den kvinnliga handledaren reagerade på hur otrevligt och nonchalant Mikael hade uppträtt och sa till sina kollegor att hon skulle prata med honom efteråt. Mikael och handledaren upplevde jag hade bra kontakt och handledaren var lite extra omtänksam om Mikael, vilket kommer att beskrivas senare. Så att Mikael var otrevlig berodde inte på att läraren. Det var nog för att han var i en situation som han inte trivdes i. Killarna i det tysta gänget var några av de få killar som aldrig ut-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

tryckte att de hade något sportsligt intresse och att vara tvungen att utföra något sportsligt inför och med hela nian var nog en jobbig situation. Därför kan det ha varit en försvarsmekanism att ta avstånd från situationen och protestera mot den genom att vara avvisande. (Fältanteckning)

De tysta killarna höll sig ofta i utkanterna av det sociala rummet, vilket jag ser som ett tecken på att de upplevde att de inte accepterades på samma sätt som de tysta tjejerna. Handlandet av de tysta killarna tyder på att de verkar uppleva att det finns en norm om hur killar ska vara och att de inte lever upp till denna. Ett av exemplen på detta var skoljoggen, då de flesta killar gick och laddade inför detta och pratade om det i förväg. De tysta killarna ställde sig så långt ut i utkanterna de kunde under denna skoljogg och visade vid målgång sin negativa inställning till den och de gick därifrån så fort de kunde. Detta handlande liknar på många sätt fyrangängets handlanden. Fyrangänet undviker rum där det reproduceras ideal som de inte kan leva upp till. På samma sätt drar sig de tysta killarna ifrån platser och rum där de inte lever upp till de normer som reproduceras inom dessa. Som Connell och Messerschmidt (2005) påpekar kan inte alla killar, av olika orsaker, inte leva upp till de rådande normerna kring maskulinitet. De tysta killarna visar hur det kan upplevas för pojkar som inte lever upp till de maskulina normer som gäller inom en social kontext. Detta kan vara ett skäl till varför andra pojkar vittnar om hur de modellerar sitt handlande för att följa gällande normer. Om de inte gör detta kan de uppleva känslan av utanförskap. På Ludusskolan ges exempel på vissa pojkars strategi för att undvika utanförskapet genom att modellera sitt handlande för att bli socialt accepterade. Andra pojkar på skolan kan inte modellera sitt handlande för att följa normerna och tar därför till andra strategier, som att hålla sig i utkanten av rummet.

Vid intervjuerna eller vid andra samtal var det aldrig någon av killarna som sa att de var mer tysta eller tillbakadragna än andra. Istället för att beskriva sig själva som tysta eller tillbakadragna sa de tysta killarna att de oftast satt vid datorn. Eleverna vid skolan pratade sällan om dessa killar och sa inget negativt om dem förutom vid några få tillfällen. När man pratade om dessa killar kallade man dem inte för de tysta killarna, utan de var killarna som bara satt vid sina datorer och spelade spel. Jag skulle inte kalla dessa tysta killar för ”datorkillarna” för att de flesta andra killar spelade ofta spel på datorer och talade om detta, men gjorde det mer högljutt ska tilläggas.

Att de inte beskriver sig själva som tysta på samma sätt som de tysta tjejerna gjorde exemplifierar att positionen kille inte ska ha innebörden tyst knutet



## NORMER KRING MASKULINITET

till sig. Det tyder på att det inte är socialt accepterat för en kille att vara tillbakadragen och tyst och därför väljer de tysta killarna att inte beskriva sig på detta sätt. De säger istället att de sitter framför datorn för att detta är en mer socialt accepterad aktivitet bland killar. Att de sitter vid datorn blir då en strategisk ursäkt för att de inte pratar så mycket, trots att flera andra killar utförde samma aktivitet och pratade mycket samtidigt. De tysta tjejerna behövde inte ta till en strategisk ursäkt trots att de agerade på samma sätt som de tysta pojkarna. Att positionen tjej kan inneha innebörden tyst är tydligt. Det var flera som talade om de mer tysta tjejerna och det fanns inget negativt i det. Det kan till och med finnas något positivt i att vara en tyst tjej, då man ser henne som duktig och skötsam. De tysta tjejerna beskrev sig själva som tysta och tillbakadragna och att de trivdes med detta. Under observationerna såg man att de tysta tjejerna gick runt i det offentliga rummet och beblandade sig med de andra eleverna även om de inte pratade lika mycket som dem och de hördes inte lika mycket.

För att bevara den hegemoniska maskuliniteten har handlingar som ansetts vara feminina stigmatiserat de män som utfört dem. Tvärtom har kvinnor stigmatiserats när deras handlingar går emot vad som definierats som en ideal femininitet (Schippers 2007). Exempel på detta är att tjejer i grundskolan tappat i status när de visat sig aggressiva, medan pojkar ökat i status. Samma handling får olika sociala bemötanden beroende på om det är en tjej eller kille som utför den. Detta fenomen uppmärksammas även på Ludusskolan i exemplet med de tysta tjejerna och killarna. De tysta killarna tappar i status, medan de tysta tjejerna kan gynnas av sin tillbakadragenhet för att de ses som ”duktiga flickor”. Detsamma gäller flickors visande av känslor. Detta är ett sätt att visa en ideal femininitet och ger till viss del tjejerna exklusiv tillgång till dessa drag. Genom de sociala sanktioner som pojkar upplever om de visar sig känsliga görs dessa egenskaper otillgängliga för pojkar utan att stigmatiseras. En pojke som visar traditionellt ansett feminina egenskaper ”becomes the target of stigma and social sanction, much like women who embody features of hegemonic masculinity” (Schippers 2007 s 96).

Pojkar som bryter mot framhävandesnormen är svåra att förstå och de blir inte begripliga i ett socialt sammanhang (Butler 2007). På detta sätt är denna position osynliggjord. Detta driver dessa killar till utkanten av det sociala rummet. Samtidigt visar detta att det finns en social kostnad att som kille bryta mot framhävandesnormen. De som är utanför normen visar på normens instabilitet och sårbarhet. De visar att det kunde vara på ett annat sätt, att det

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

finns alternativ. Men på olika sätt osynliggörs vissa alternativ. Genom detta osynliggörande blir alternativen svårare att se och motståndet mot hegemonin försvåras. Hegemonin sätter gränser för vad som kan pratas om och vad som det inte kan pratas om, det som inte förstås och som osynliggörs (Williams 1977).

Det fanns ett undantag bland de tysta killarna på så sätt att en av killarna inte beskrev sig som en datorkille. Mikael var den som skilde sig från de andra i gänget med de tysta killarna på så sätt att han inte var intresserad av datorer och dataspel. Han berättade själv att det kan vara svårt att prata med dessa killar för att han inte förstår språket kring datorerna. Dessa killar drog sig nog inte till varandra på grund av sitt intresse för datorer, i sådana fall hade de umgåtts mer med alla andra datorspelenade killar och Mikael skulle inte varit med i gänget. De drogs till varandra för att de allihop iscensatte en underordnad maskulinitet.

Något som gjorde det extra tydligt att de tysta killarna var lite utanför den stora gemenskapen var att det var inga killar som retades med dem. På basgruppsträffarna retade näst intill alla killarna varandra och gav varandra råa och tuffa kommentarer på skämt. Det var ingen kille som retade de tysta killarna och det kan tas som ett tecken på att de inte ingick i gemenskapen. Sådär var det förutom vid ett tillfälle som tas upp nedan.

Mikael var lite mer pratsam än de andra tysta killarna i gänget och satte sig och pratade med mig några gånger och ställde frågor. Även om det inte hände så ofta ställde han ibland frågor på lektionerna och basgruppsträffarna. När han pratade fick han aldrig någon skämtsam kommentar på det han sagt förutom vid ett tillfälle. Det var vid ett basgruppstillfälle där nyheterna diskuterades. Det som diskuterades var varför det var så många busskurer som hade gjorts sönder (vilket var en nyhet den dagen). Mikael hade räckt upp handen och fått ordet av handledaren och börjat säga en fundering kring detta och man förstod vad hans poäng var innan han sagt färdigt sitt resonemang. En av killarna som inte höll med om Mikael's poäng höjde rösten och började säga emot med en ton som visade att han tyckte att resonemanget var konstigt. Innan killen som höjde rösten hann säga så många ord avbröt handledaren honom med en skarp röst och en arg blick och sa sedan åt Mikael att prata färdigt. När Mikael pratat färdigt upprepade läraren kortfattat vad Mikael sagt för de andra för att visa att hon förstått hur han tänkte och tillade att så kan det vara. Detta är enda gången som en lärare avbröt ett sådant utbyte mellan killar. Jag tolkade situationen som att läraren upplevde att Mikael inte riktigt var med i killarnas gäng och därför blev deras kommentarer mot honom mer på allvar och inte på skämt som mellan de andra killarna. Därför gick läraren in och försvarade Mikael. (Fältanteckning)

## NORMER KRING MASKULINITET

Killar som iscensätter en underordnad maskulinitet vid Ludusskolan blir inte öppet retade, det är istället andra mer subtila handlingar som formar hierarkier. Vad som är utmärkande för killar som ingår i en underordnad maskulinitet på Ludusskolan är att de inte blir retade. Att bli utsatt för tuffa skämt bland killar är ett sätt att visa att man ingår i en gemenskap. Detta sätt för killar att visa gemenskap och skapa en känsla av intimitet och samhörighet bidrar till att normalisera att en kille ska vara tuff och hård. Detta genom att visa att man klarar av skämten, det vill säga att man inte visar sig känslig genom att bli ledsen över det som sägs eller att knuffar kan göra ont.

### **Maskulinitet och synen på studier**

Den syn på maskulinitet som reproduceras inom en traditionell homosocialitet är att manlighet är något essentiellt. Inom en reflexiv homosocialitet reproduceras synen att maskulinitet är något som inom ramen för olika former av sociala relationer formas och växer fram successivt. Denna syn på maskulinitet öppnar möjligheten för förändring. En konsensus bland killarna är att kvinnor och män kan göra samma saker. Samhället borde därför vara mer jämställt. En reflexiv maskulinitet möjliggör även mer komplexa reflektioner kring varför exempelvis killar handlar på ett visst sätt. Istället för att hänvisa till essentiella påståenden som att ”riktiga män gråter inte” talar killarna i mina intervjuer om att de har känslor, men på grund av sociala kostnader kan detta hindra dem att visa detta.

Just att killarna hänvisar till sociala relationer är en av skillnaderna mellan en traditionell homosocialitet och en reflexiv homosocialitet. Inom teoribyggen kring vad jag kallar för en traditionell homosocialitet motiveras manliga relationer av nyttan de kan ha av varandra för att skapa makt (Lipman-Blumen 1976). Inom en reflexiv homosocialitet umgås inte män/killar med varandra på grund av den instrumentella nyttan de har av varandra, utan de gör det för att de vill ingå i en gemenskap. Grunden till relationerna är inte något vinstgivande förhållande, utan en känslomässig närhet mellan vänner. Det handlar helt enkelt om att killar vill bli omtyckta. Att killar bryr sig om och formas av sociala relationer berör även relationen med tjejer. Lipman-Blumen (1976) menar att män inte umgås och lyssnar inte i någon högre grad på kvinnor för att de oftast inte kan ha någon instrumentell nytta av dessa. Kimmel (1994) skriver kring (traditionell) homosocialitet att män gör maskulinitet för andra

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

mäns godkännande och inte bryr sig om kvinnors blick. På Ludusskolan bryr sig pojkarna om vad flickorna tycker om dem, vilket innebär att flickors handlande reproducerar och formar normer kring maskulinitet. Detta visas genom att pojkarna är medvetna om vad som kännetecknar en populär kille bland tjejerna och låter detta modellera deras handlanden. Tjejer och killar är generellt väldigt lika på så sätt att de vill bli omtyckta av andra och ingå i en social gemenskap.

Närvaron av en reflexiv maskulinitet öppnar för möjligheten till förändring av tidigare traditionella normer kring maskulinitet. Ifrågasättandet av ett icke jämställt samhälle och kritiken mot homofobi är tecken på detta. En reflexiv maskulinitet innebär en förändring kring hur pojkar resonerar kring könsnormer. Även om det innebär en förändring kring resonandet om könsnormer leder det nödvändigtvis inte till en förändring av hur pojkar handlar. Pojkarna säger exempelvis att de upplever att det finns en social kostnad av att visa känslor. Men de talar om att de har dessa känslor och skulle de sociala normerna varit konstruerade på ett annat sätt, skulle de handla på ett annat sätt. Detta visar en öppning för ifrågasättande av normer, vilket möjliggör en förändringspotential. Bland eleverna reproduceras även parallella och motsägelsefulla normer, vilket pojkarna måste utveckla olika strategier för att handskas med. Denna motsägelsefullhet mellan olika normer visar på sprickor som kan visa sig vara öppningar för förändring. Motsägelsefullheten mellan normer är ett tecken på den kvardröjande effekt som normer kan ha. Detta visas genom att även om nya och icke-traditionella normer sägs vara ett ideal bland ungdomarna, utförs handlingar som reproducerar motsatta och skillnadsskapande normer.

Den form av maskulinitet som reproduceras bland eleverna på Ludusskolan skiljer sig från hur det ser ut på en del andra skolor. Detta möjliggör en syn på studier som också skiljer sig från andra skolor. Det är inte enbart Ludusskolans lärares målinriktade arbete med studieteknik som möjliggör ”pluggkulturen” på skolan. De normer kring studier som uppkommer på skolan formas i mötet mellan lärarna och eleverna. Lärarna möter elever som reproducerar en reflexiv homosocialitet, vilken öppnar för förändring av normer kring maskulinitet. På de skolor där det har funnits en ”antipluggkultur”, har det även funnits en ”machokultur” som liknar en traditionell homosocialitet bland killarna (det finner man i klassiska texter som Willis (1983) och senare studier som exempelvis Kärnabro (2013).

## NORMER KRING MASKULINITET

Man kan även se likheter mellan en reflexiv homosocialitet och en ”pluggkultur” när det gäller synen på blivande. Inom en reflexiv homosocialitet resonerar pojkarna att de formas av de dominerande normerna, om normerna skulle ändras skulle de förändras. Kille är inte något man *är*, utan något man *blir*. Inom en pluggkultur menar pojkarna att man *blir* duktig på ett ämne genom ansträngning. Detta till skillnad mot pojkars resonering på skolor med en dominerande ”ingen ansträngningskultur”. Inom denna menar pojkar att man *är* duktig i ett ämne genom medfödd talang (Holm & Öhrn 2014; Nyström 2012). Tankesättet att man blir bra på något genom ansträngning och man inte enbart är bra på något genom exempelvis talang har visat sig gynna prestationer i skolan (Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow, & Levine 2013; Mueller, Dweck, & Kruglanski 1998). Att pojkarna på Ludusskolan har denna syn på studerande gynnar sannolikt därför deras prestationer i skolan.

Det finns vissa handlingar på Ludusskolan som kan liknas vid att följa samma ideal som återfinns inom en traditionell homosocialitet, men samtidigt kan man skönja en förskjutning av maskulina ideal och framförallt hur man resonerar kring maskulinitet bland killarna. Det som ofta uppfattas som en feminin handling, det vill säga att studera ambitiöst, ses inte som detta på Ludusskolan. Att det skiljer sig åt vad som ses som en feminin handling och inte, har en relation till existensen av reflexiv homosocialitet bland killarna. En ”antipluggkultur” har en relation till en traditionell homosocialitet och när denna relation upphör på grund av en förändrad syn på maskulinitet möjliggörs även en annorlunda syn på studier. På detta sätt har normer kring maskulinitet en relation till synen på studier bland killar på Ludusskolan.

I och med att denna möjlighet för förändring finns skapar skolan, vad Connell (2012) skriver, i vissa fall mer likhet än skillnad mellan könen. Detta samtidigt som både de jämnåriga eleverna och lärarna i andra fall reproducerar skillnadsskapande könsnormer. Det finns med andra ord parallella och motsägelsefulla normer. Detta exemplifieras genom att det finns en tydlig konsensus bland eleverna om ett jämställdhetsideal. Samtidigt reproduceras flera skillnadsskapande normer bland eleverna, normer som står i motsats till och förhindrar detta ideal. På samma sätt finns det ett ideal bland eleverna på Ludusskolan att både tjejer och killar ska studera ambitiöst. Detta samtidigt som det verkar finnas normer som står i motsats till detta, det vill säga att det finns normer som begränsar pojkars möjlighet att studera lika ambitiöst som flickorna. Det är dessa normer som nästa kapitel kommer att fokusera på.



## 8. Normer och förmågor

Det finns dominerande ideal kring hur maskulinitet bör göras på Ludusskolan, men man får inte dra slutsatsen utifrån dessa ideal att ”så här är pojkar”. Det finns pojkar som lever upp till normerna, men det finns de som inte gör det, vilket leder till en hierarki mellan killarna (Connell 1995). I tidigare kapitel ges exempel på hur normer kring maskulinitet materialiseras på Ludusskolan. Det är genom dessa handlanden som normen får kraft att påverka pojkar. Normen är repeterad och återskapad om och om igen och på detta sätt får den successivt fäste. Åsikten att jämställdhet är en självklarhet gör den hegemonisk, samtidigt som denna syn inte utplånar parallella och motsägande normer, som skapar en annan typ av handlande. Detta visar hur en hegemoni fungerar. Hegemoni handlar inte bara om åsikter, den går djupare än så (Williams 1977). För att en hegemoni ska fungera måste den sippra in i människors vardag och påverka vilka kläder de väljer, vilka skämt som sägs, hur man hälsar på varandra och så vidare.

Fokus i detta kapitel kommer att vara på vardagliga handlingar som hur eleverna hälsar på varandra och hur de sitter. Detta är handlingar som individen genomför flera gånger dagligen och genom detta återupprepas vissa normer regelbundet och får kraft genom detta. Detta är exempel på hur normer sipprat ned i vardagliga handlingar och hur hegemoniska normer reproduceras. Dessa hegemoniska normer visar på hur normers historia är viktig för att förstå handlanden. Normerna reproduceras på ett subtilt sätt och utövar inflytande på individen och formar hur denna för sin kropp. Det är dessa vardagliga handlingar som formar vilka förmågor som danas hos individen. Dessa förmågor har en relation till hur man studerar och presterar i skolan. Diskussionen om hur normer kring maskulinitet formas och reproduceras på Ludusskolan kommer att fördjupas i detta kapitel. Denna diskussion kommer att innehålla fler beskrivningar av hur vardagliga handlingar formar och reproducerar normer kring maskulinitet. Efterhand kommer det även exemplifieras hur dessa handlingar danar olika förmågor.

### **Skillnaderna utmynnar i en likhet**

Varje morgon jag går till Ludusskolan kommer jag tidigt så att jag är där innan eleverna. Sittandes vid ett bord i korridoren följer jag hur eleverna börjar fylla

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

lokalen. Något som är tydligt och ständigt återkommande är hur tjejerna och killarna hälsar på varandra på olika sätt. När killarna hälsar blir deras röst mörkare och starkare än vid vanlig samtalston. Med ”starkare än vanlig samtalston” menar jag att killarnas hälsningsröst ofta är starkare och mörkare än deras röst när de sätter sig ned och samtalar med varandra. Många av pojkarna hörs när de hälsar på varandra. Styrkan i rösten när de hälsar gör att de hörs av alla i rummet, inte bara killarna vid det bord som de hälsar på. Det händer att killar hälsar på varandra med en förolämpning exempelvis ”Hej Pucko” eller ”Hej tjockis”. Killarna gör ibland hårda high five med varandra när de träffas eller slår varandra på axeln eller ryggen. De killar jag aldrig observerar hälsa på detta sätt är killarna som ingår i gänget med de ”tysta killarna” eller killarna som kallas för de ”känsliga killarna”.

När de flesta tjejer hälsar på varandra gör de detta med en mjukare och ljusare ton än vanlig samtalston. Med vanlig samtalston menar jag den röst tjejerna har när de sedan pratar med varandra. Flickorna kramar ofta varandra på ett varmt och mjukt sätt när de träffas. Oftast kramar de alla i gruppen för att inte utelämnas någon. Jag har många fältanteckningar som är gjorda på morgonen om hur en tjej kommer fram till sitt kompisgäng och går runt och kramar alla som är där.

**Astrid:** Det känns som, att varför kan tjejer gå runt och kramas men inte killar, asså det är egentligen någonting som.

**Julia:** Tjejer kramas hela tiden.

**Flera tjejer:** Ja.

**Astrid:** Ja.

**Julia:** Killar bara Hey Bro (Julia säger detta med *mörkare* och högre röst än hennes vanliga röst. Samtidigt gör hon en stark highfive med tjejen bredvid henne, rörelsen ser överdriven och klumpig ut).

**Tjejerna skrattar åt Julia.**

Intervjun visar att vissa elever vid skolan har uppmärksammat skillnaden i hälsningar mellan flickor och pojkar. Det är noterbart hur klumpiga Julias rörelser blir när hon ska härma en kille. När hon och andra tjejer hälsar på det sätt som tjejer brukar hälsa på gör de det på ett sätt som är invariant. När Julia ska hälsa på ett sätt som inte är invariant finns det inget muskelminne för handlingen och handlingen flyter inte på samma sätt som hos de flesta killar och upplevs därför som klumpig. Julia ökar styrkan i både rösten och kroppen när hon ska härma en kille. Detta visar ett sätt att iscensätta den ”normala” killen, nämligen genom att visa styrka.



## NORMER OCH FÖRMÅGOR

Flickornas mer mjuka sätt att hälsa på varandra signalerar omsorg om varandra. Tjejerna blir ljusare och mjukare i rösten och håller om varandra för att visa intimitet. Det blir ett sätt att vårda den homosociala relationen mellan flickor. Pojkar visar upp en tuffhet och styrka när de hälsar på varandra. Med hälsningen visar man att man klarar av att ta ett slag på axeln eller en skämtsamt förnedring som hälsning. Att hälsa på varandra genom en förolämpning och ett slag på axeln som vissa killar gör, visar också att de är kompisar. Genom att bryta tabun skapas en närhet för att det gör man bara med vänner (Andreasson 2007).

De flesta killar hälsar sällan på killarna i gänget som består av de ”tysta killarna” och när de hälsar på någon av dem gör de det med ett ”vanligt” hej. Detta understryker att man hälsar på sina närmare vänner på ett högt och tufft sätt, de som är lite utanför gemenskapen hälsar man på med ett ”vanligt” hej (det vill säga att man säger hej med en vanlig samtalston). De gånger jag har observerat när de tysta killarna träffas har de aldrig hälsat på varandra på ett högljutt sätt. De sätter sig jämte varandra och säger hej, ibland med en nickning. Detta går i linje med tidigare handlingar av killarna i detta gäng då de agerar på ett sätt som inte drar till sig andras uppmärksamhet. De killar som räknas till de ”känsliga killarna” observerar jag inte heller heja på andra killar med mer än ett ”vanligt” hej.

Jag ser flera tjejer som står och håller om varandra. När en tjej kommer fram till en annan tjej som sitter ned kan hon lägga armarna kring och hålla om henne ett tag. Detta är något som jag aldrig ser några killar göra. Tjejer leker med varandras hår och tar mer vänskapligt på varandra än vad killarna gör (det sätt som flickorna konstruerar och reproducerar en homosocial gemenskap på är inget unikt för Ludusskolan, jämför exempelvis med Ambjörnsson 2004). I intervjuerna säger tjejerna att de kramar varandra hela tiden, men att killar inte gör detta. Det märks i intervjuerna att tjejerna ser detta som ett sätt att ta hand om varandra, man kramar och håller om varandra för att vara snäll och ge värme till en kompis. De fysiska omsorgshandlingar som många av tjejerna utför på skolan kan liknas vid de handlingar som finns beskrivna att unga pojkar i förskolan utför (Bengtsson 2013; Hellman 2010; Odenbring 2010). När pojkar blir äldre slutar de utföra denna handling för att de lär sig att handlingen inte är socialt accepterad för pojkar att utföra. Detta kan kopplas till att killarna säger att de har känslor, men inte visar detta på grund av att de upplever att handlingen medför en social kostnad. Flera pojkar

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

utför alltså omsorgshandlingar vid låg ålder, men lär sig att detta är ett icke-accepterat handlande för pojkar.

Vid bordet jämte mig sitter tre tjejer. Det kommer en fjärde tjej till bordet. Den nya tjejen som kom går runt och kramar alla runt bordet. Hon böjer sig fram och de andra kramar sittandes tillbaka. Medan hon håller på och sätter sig frågar en av tjejerna om hon har köpt nya byxor. Hon svarar ja och reser sig upp igen och snurrar runt och visar upp byxorna. Hon får fler komplimanger för byxorna och talar om vart hon har köpt dem. (Fältanteckning)

Jag har observerat flera liknande situationer som utspelar sig mellan tjejer, det vill säga att tjejer ger varandra komplimanger för varandras utseende och diskuterar vad de har köpt ett visst klädesplagg. Många komplimanger som tjejer ger varandra handlar om kläder, men jag uppfattar även flera komplimanger om hur fint hår den andra har, vilket följs av frågor kring vilket balsam de använder och dylikt. Jag har under min tid på skolan inte uppmärksammat någon kille som ger en annan kille komplimanger för att han har fint hår eller dylikt. När killarna träffas på morgonen är det oftast sport de pratar om, antingen vad som hänt med något favoritlag eller hur det gick på den egna matchen eller träningen. Det diskuteras även olika datorspel bland killarna. Detta till skillnad mot många tjejer som ofta startar med att prata om olika relationer. Det kan vara att någon tjej är arg på någon annan för något som har hänt eller att någon är arg på henne och hon undrar vad hon ska göra. Det vanligaste rådet som ges oberoende av vad som hänt verkar vara ”strunta i dom/han/henne”. Jag hör olika tjejgäng diskutera killar, vad de tycker om dem och så vidare. Jag uppmärksammar dock inga killgäng diskutera tjejer eller prata relationer på samma sätt.

Jag sitter på våning tre innan basgruppsträffarna startar. Några tjejer sitter vid ett bord ganska nära mitt. En bit bort sitter några killar vid ett annat bord. Två killar kommer springandes genom dörren från trappan och rusar in i korridoren och stannar när de kommit fram till det närmsta bordet. Den ena killen säger leende med andfädd röst ”Jag vann”. Jag får uppfattningen att killarna har tävlat om vem som är snabbast upp för trapporna. Det är inte så många personer ännu i korridoren så killarna störde ingen även om alla la märke till dem när de kom in. Killarna sätter sig vid det närmsta bordet. En lärare som passerar eleverna i korridoren hälsar på dem som sitter där. En tjej kommer upp från trappan och sätter sig bland det tjejgäng som redan är där.

Tjejen som kom in och satte sig sa direkt när hon satt sig: ”Jag orkade inte bry mig idag så jag tog svart”. Hon syftar på att hon är svart-

## NORMER OCH FÖRMÅGOR

klädd idag. En annan tjej vid bordet säger ”Jag tog en skjorta”. Tjejen med skjortan verkar också vilja ge intrycket att hon inte orkade bry sig om vad hon tog på sig idag så hon säger att hon tog en skjorta. En annan tjej säger att hon också har en sådan skjorta. Tjejen med skjortan vänder sig till henne som är svartklädd och säger ”Du är jättefin”. Jag får uppfattningen att hon som klätt sig i svart menar att hon inte är så fin idag för att hon inte orkade bry sig vad hon hade på sig. Detta får flickan i skjortan att säga att hon visst är fin. Jag upplever att flickan i skjortan plötsligt kommer på att hon borde ge den svartklädda tjejen en komplimang för att kommentaren om att hon ”är jättefin” dröjer några sekunder och hon säger den inte direkt. Efter ett tag hör jag att tjejerna diskuterar en kille från dokusåpan *Paradise hotel*. En av dem säger att ”han är så söt”. En annan tjej säger att ”antingen tycker man att han är snyggast eller så tycker man att han är snyggast” samtidigt som hon pekar på en bild av dessa killar på sin mobiltelefon. De diskuterar två killar från *Paradise hotel* men jag uppfattar inte namnen på killarna. När den ena tjejen nämnt den andra killen säger en av tjejerna ”han är sååå fin”. Den tredje tjejen svarar ”lite för smal kropp, borde ha mer muskler”.

Ett nytt tjejgäng på fyra personer kommer in och sätter sig vid ett ledigt bord. Jag ser att de tar fram sina mobiltelefoner och efter ett kort tag visar en tjej något för de andra tjejerna på sin mobil. Jag hör att en tjej säger ”jag vet vem han är” gällande en bild på mobilen. Tjejen som håller i mobiltelefonen säger med förvånat uttryck ”Känner du honom, ÅÅÅÅ” ÅÅÅÅndet sker i en positiv ton. (Fältanteckning)

När dokusåpan *Paradise hotel* kör igång diskuteras denna ofta bland flera av tjejerna. Det handlar om vilka killar eller tjejer de gillar, hur de tror att en relation i serien kommer att utvecklas och så vidare. Innan skoldagen börjar ser man flera tjejer som sitter och tittar på programmet på morgonen på mobiltelefonen eller surfplattan. När jag pratar om detta med några tjejer säger de att många tittar på programmet för att alla andra gör det och man vill vara med i snacket. Statens medieråd (2015) gör enkätundersökningar om varför ungdomar tittar på TV och många tjejer svarar på denna enkät att de kollar på denna typ av program för att kunna vara med i snacket efteråt. Det verkar som att se på denna typ av program och sedan diskutera relationer i programmet är ett sätt att iscensätta en accepterad femininitet. Snacket om *Paradise hotel* verkar dock avstanna när programmet *Idol* kör igång. Då startar diskussionerna ofta bland tjejerna om vad man tyckte om det senaste som hänt i detta program. Flera av tjejerna berättar om hur de grät när de hörde någon sjunga och flera säger att de grät när någon kille åkte ut ur programmet. De pratar också om att de skulle börja gråta om den eller den personen skulle åka ut.

Att tjejer invariant och öppet pratar om när de har varit ledsna och använder ordet ”gråta” för att understryka hur ledsna de skulle bli om något skulle in-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

träffa (exempelvis att en deltagare i Idol som de tycker om skulle åka ut) visar hur normaliserat det är att tjejer kan visa känslor öppet i det sociala rummet. Det blir en tydlig kontrast mot killarna, som inte överhuvudtaget observeras tala på detta sätt. Det understryker det som diskuterats i kapitlet innan att det inte är socialt accepterat för killar att visa känslor på samma sätt som tjejer. Många killar iscensätter genom att inte beröra vissa ämnen eller inte använda vissa ord i vissa sammanhang en accepterad maskulinitet. Killarna diskuterar oftare sport eller dataspel, vilket är mer accepterade samtalsämnen för pojkar. Det är också dessa ämnen som killar förväntas ha kunskaper om.

Jag sitter i hörnet av ett rum med ryggen mot ett bord med fem killar. Killarna pratar om spelare som spelat i stadens framgångsrikaste fotbollslag och sedan blivit proffs. Diskussionen handlar om vilka som lyckats väl utomlands och vilka som inte har gjort det. (Genom mitt eget fotbollsintresse känner jag igen alla namn som sägs. Jag funderar på att vända mig om och tala om för killarna att jag själv har spelat fotboll med några av de namn som de nämner men väljer att fortsätta att bara lyssna på samtalet.) De nämner namn på spelare och vilken klubb de blivit proffs i. Ibland blir det diskussion om vilken klubb en spelare gick till men i de flesta fall har de väldigt bra koll på klubbarna. Av någon anledning som jag inte uppmärksammar får en av killarna en fråga om en spelare och en klubb. Han svarar att han inte vet vem det är. Detta möts med förvåning av de andra killarna. ”Va, du måste väl veta vem det är?” har jag antecknat att en av killarna säger, ”Nej, det gör jag inte” svarar killen något irriterat. De andra killarna börjar lägga fram namn på fotbollsspelare och frågar om han känner till dessa. Han svarar lika irriterat nej på alla namnförslag som kommer upp. Diskussionen läggs efter detta ned och de återgår till skolarbetet. (Fältanteckning)

Killar förväntas kunna diskutera vissa sporter och då framförallt fotboll. När en kille inte kan detta kan han i vissa fall mötas med förvåning. Killen som inte har likadant fotbollsintresse som de andra killarna svarar på frågorna kring detta ämne med en irritation i rösten. Den snabbt uppkomna irritationen i rösten kan ha berott på att han vet om att han inte lever upp till något som förväntas av en kille i hans ålder.

Sport är oftast en väldigt viktig komponent för pojkar att visa sin maskulinitet (Mills 2001). Vare sig en kille är sportig eller inte kan han inte bortse från denna del av den hegemoniska maskuliniteten. Exemplet med de ”tysta killarna” i förra kapitlet, eller i exemplet närmast ovan, visar att de ”osportiga” pojkar är medvetna om att de inte lever upp till denna norm. Pojkar på högsta-diet kan visa sin maskulinitet genom sport och därför är sport så viktigt och

## NORMER OCH FÖRMÅGOR

orsak till att de ofta pratar om detta ämne. Det finns få andra arenor där pojkar kan visa dominans och sin fysik, vilka är viktiga komponenter inom en hegemonisk maskulinitet, som inom sport (Mills 2001). Det kan därför upplevas jobbigt för pojkar som inte har ett intresse eller en kropp som klarar av att utföra sportaktiviteter.

Att killar hälsar på ett tufft och högljutt sätt och sedan oftast diskuterar sport eller dataspel, genom att diskutera vilka som lyckats bäst, vilka som vann och vilka som förlorade, reproducerar normen att killar ska vara tuffa, tåliga och ha en tävlingslust. Handlingar som är kopplade till att framhäva sig själv och att visa upp en tuff sida dansas av dessa normer. Tjejerna som oftast pratar om relationer och visar omsorg för varandra dansas i denna typ av handlingar. På detta sätt reproduceras normen kring en tävlingslust bland killar och ett omsorgshandlande bland tjejer. Detta är ett exempel på hur normen kan bli hegemonisk. För att olika normer ska bli hegemoniska behöver de sippra in i det alldagliga handlandet. Kön konstrueras och reproduceras på detta sätt genom oreflekterade rutinartade handlingar (Connell & Messerschmidt 2005)

Ställer man flickors och pojkars handlande mot varandra ser man grundläggande likheter mellan dem. Även om flickor och pojkar generellt hälsar på olika sätt utförs handlingen för att upprätthålla en god homosocial relation och ingå en gemenskap. Skillnaderna i hälsande utmynnar i en likhet mellan tjejer och killar, de vill bli accepterade och iscensätter därför en socialt accepterad femininitet eller maskulinitet för att ingå en gemenskap. Det är alltså de sociala förväntningarna som konstruerar olika könade mönster hos flickor och pojkar. Båda könen vill uppnå samma gemenskap, så viljan att bli socialt accepterad är inte könad. Det är däremot möjligheten till att bli det, på grund av socialt konstruerade normer.

Att många flickor ofta umgås genom att prata om olika relationer ligger i linje med vad andra studier visar (Pollack 1999; Öqvist 2009). På detta sätt dansar flickor förmågor som att utveckla sitt språk genom att de ofta umgås genom att samtala. Det är även så att vuxna talar ett mera utvecklat språk med flickor från en låg ålder än pojkar och oftare utför aktiviteter med flickor som gynnar språkutvecklingen (Melhuish 2010; Sammons 2010; Taggart 2010). Pojkar umgås oftare genom att göra saker tillsammans och har vad Pollack (1999) kallar för en aktiv vänskap där man inte sitter ned och samtalar lika ofta. På Ludusskolan iscensätter flickorna ett socialt accepterat handlande genom att visa omsorg. De uppmärksammar andra och ger varandra komplimanger och håller om varandra. Detta är inte något ovanligt och detta har

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

också uppmärksammats i andra studier, det vill säga att flickor ofta upplever att det förväntas av dem att de ska agera på ett omsorgsfullt sätt (Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013; Jakobsson 2000; Skeggs 1999). Genom detta danas förmågan att uppmärksamma och förstå vad andra vill ha. Detta tar sig bland annat uttryck i att det är flickor som spontant hjälper mig utan att jag frågar om det.

Vid andra veckan av mina observationer står något på tavlan som jag inte förstår. I slutet av basgruppsträffen frågar jag handledaren vad det betyder. Hon svarar mig. Lova, en tjej i klassen, säger rätt ut en förtydligande förklaring av vad som står. Jag tackar Lova för detta. (Fältanteckning)

Det är inte bara Lova som hjälper mig på detta sätt vid olika tillfällen, utan flera andra tjejer gör detta. Alla pojkar hjälper mig också när jag ber om det, men det är just flickorna som uppmärksammar när de upplever att jag behöver hjälp med något och spontant bidrar med detta. Detta är exempel på något som uppmärksammas från tidig ålder, det vill säga att flickor förväntas hjälpa andra i högre grad än pojkar och danas i denna förmåga (DEJA 2004; Giota 2002; Jakobsson 2000). Pojkarna förväntas oftare framhäva sig själva och tävla med andra. De utför därför handlingar som danar dessa förmågor oftare än flickor. Att killar har en förväntan på sig att vara självständiga och att kunna ta för sig och att detta är något normaliserat bland pojkar exemplifieras bland annat genom vardagliga handlingar, vilket diskuteras nedan.

### **Att föra sig i det offentliga rummet**

Hur flickor och pojkar hälsar på varandra är ett exempel på hur hegemoniska normer sipprat ned och formar vardagliga handlingar. Detta medför att flickor och pojkar intar det offentliga rummet i skolan på olika sätt. Kommande avsnitt kommer att handla om hur flickor och pojkar för sig och tar för sig i det offentliga rummet. Jag kommer att ge exempel på handlingar som hur flickor och pojkar går in i ett rum, hur de modellerar rummet och hur de sitter i rummet. Detta för att visa att det finns könade mönster kring hur flickor och pojkar förväntas föra sina kroppar. I förra kapitlet var den framlagda empirin främst från intervjuer och informella samtal med eleverna. I detta kapitel är det mestadels observationer som framläggs. På detta sätt är detta kapitel en fortsättning på det förra. Genom att visa hur det talade har en relation med

## NORMER OCH FÖRMÅGOR

det observerade, visas hur talet och uppfattningar kring normer formar kroppen.

Jag kommer att starta diskussionen utifrån att det finns en social förväntan på pojkar att framhäva sig i det offentliga rummet och att detta danar pojkars förmåga att göra detta. Efter exempel på pojkars sätt att ta för sig i det offentliga rummet kommer jag att ge exempel på situationer där pojkar *inte* framhäver sig själva. Samma pojkar som framhäver sig i flera sociala situationer, gör alltså inte detta i alla situationer. Hur pojkar upplever att de ska handla är alltså beroende på situationen. Följande kommer jag sedan framlägga observationer som visar hur flickor tar för sig i det offentliga rummet. Även om de inledande exemplen visar att pojkar är mer invanda i att ta för sig i det offentliga rummet än flickor, kommer det att framläggas exempel på när flickor framhäver sin vilja i det offentliga rummet.

Connell (1987) menar att upprepade handlingar konstruerar normer. Därför är det meningsfullt att undersöka vilka handlingar som reproduceras. Mitt val att framlägga Archers (2010) och Furbergs (1987) teorier om att de handlingar som reproduceras danar olika förmågor ger ytterligare en dimension till diskussionen. Jag kommer avslutningsvis argumentera för hur de reproducerade handlingarna danar olika förmågor och dessa förmågors relation till prestationer i skolan, det vill säga hur olika normer danar förmågor som gynnar eller inte gynnar prestationer i skolan. Anledningen till att jag diskuterar hur flickor och pojkar för sig och tar för sig i det offentliga rummet är att handlingarna är manifestationer av normer. Dessa normers danande kraft har en relation till prestationer i skolan.

### **Att ta för sig i det offentliga rummet**

Att det finns en social förväntan på pojkar att ta för sig i det offentliga rummet har medfört att detta är en normaliserad handling för många pojkar. Detta till skillnad mot flera tjejer på Ludusskolan som tvekar till att ensamma beträda vissa offentliga utrymmen. Detta märks framförallt på morgonen, vilket beskrivs i följande observation.

Jag sitter innan skoldagen börjat i korridoren på tredje våning. Det är här som det finns flest bänkar, stolar och bord och hit som många av eleverna kommer och sätter sig när de först kommit till skolan. Min placering är vid bordet i ena änden av den långa raden av bord, närmast dörrarna från och till trapphuset. En ensam tjej kommer upp i korridoren. Hon stannar vid dörren från trapphuset och ser sig omkring. Hon tar sedan

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

upp mobiltelefonen och ringer en kompis. Jag sitter vid ett bord i närheten så jag hör vad hon säger. Hon frågar var kompisen är och det verkar inte som att kompisen är på skolan ännu. Hon säger åt kompisen att ringa när hon kommer till skolan och lägger på. Sedan går hon ner igen. (Fältanteckning)

När jag på morgonen sitter i korridoren på våning tre lägger jag märke till att flickorna oftast kommer upp i grupper av minst två. Det finns undantag, men de är få. De tjejer som själva kommer upp brukar stanna i dörren och låter blicken söka efter någon kompis. Om det inte finns någon kompis där går man ner igen eller ringer och frågar efter var någon kompis är (efter avslutat samtal går man ned igen). Jag har inte observerat någon pojke som kommer upp på våning tre, ser sig omkring och går ned igen. Varje morgon kommer det upp ensamma pojkar som går in på våning tre och utan att tveka i dörren går in i rummet och sätter sig vid ett bord. Handlandet visar att det är mer normaliserat för pojkar att inta det offentliga rummet. Pojkarnas handlande tyder på att de känner sig säkrare och mer bekväma med att själva kliva in i det mer offentliga rummet på våning tre och slå sig ned. Flickornas handlande tyder på att de lägger ned mer tankekraft på hur, när och vilka rum de kan gå in i. Det finns även andra observationer av vardagliga handlingar som visar på detta mönster, vilket visar sig de morgnar som jag inte sätter mig i någon korridor, utan i ett rum innanför korridoren för att se vilka som sätter sig där.

Till skillnad från korridorerna är inte lamporna påslagna i dessa rum. Tack vare fönstren kan man se i rummen, men ljuset är ändå ganska mörkt på morgonen. Första gången jag går in i ett sådant rum på morgonen går jag instinktivt till ljusknappen och tändes, men ändrar mig snabbt innan någon elev kommit till skolan och släcker igen. Jag vill påverka min omgivning så lite som möjligt. Under de gånger jag suttit i ett av dessa mer avsides rum har jag inte observerat en enda tjej som har tänt lampan även om det varit ett tjejgäng som varit först in. Jag har dock sett att flera killar tänt ljuset så fort de har kommit in i rummet, även om detta inte alltid är fallet. Ibland går även killgäng in och sätter sig utan att tända. Men den som till slut tändes är vid varje observerat tillfälle en ny kille som kommer in. Det händer även att det är en ensam kille som kommer först och går och tändes. Att killar på ett oreflekterat sätt går in i det offentliga rummet och tar för sig visar att normen att killar ska framhäva sig danar denna form av handlanden. Jag kommer att fortsätta denna diskussion nedan utifrån ytterligare ett antal observationer. Detta för att visa att detta är ett mönster som upprepar sig vid flera olika tillfällen.



## NORMER OCH FÖRMÅGOR

Jag går in i salen några minuter innan basgruppsträffen ska börja och sätter mig vid ett ledigt bord. När jag kikar runt och ser jag att Mikael som vanligt sitter med ryggen mot väggen med benen framåt på soffan (sofforna är av trä med ett strakt plastöverdrag och har inga armstöd. Sofforna är ofta formade som ett U runt ett bord med ryggen mot väggen). Även Kevin och Adam sitter halvliggandes med benen utlagda längs de soffor som de sitter på. Ali ligger ned på en av sofforna, vilket han brukar göra. De tjejer som sitter i de andra sofforna sitter på "vanligt" vis, med ryggen mot ryggstödet och fötterna ned mot golvet. (Fältanteckning)

Att det är killar som inte sitter på stolar eller bänkar på "vanligt" vis, utan lägger upp benen eller helt enkelt lägger sig ned, är något som återkommer varje dag. Jag observerar inga tjejer som lägger sig ned eller dylikt samtidigt som killar ständigt gör detta. *En* gång ser jag att det är några tjejer som på en basgruppsträff drar fram var sin extra stol och lägger upp benen på dessa. De gånger som tjejer lägger sig ned i någon soffa är när de lägger sitt huvud i knät på en tjejkompis, som ofta klappar kompisen över håret, det vill säga när de utför en omsorgshandling. Om tjejen som sitter upp flyttar på sig ligger inte tjejen kvar utan reser sig upp i sittande ställning.

Vid ett tillfälle anordnade Ludusskolan en utfrågning av olika politiska partier. Eleverna fick skriva ned frågor som sedan några utvalda elever ställde till de politiska representanterna. Det var två tjejer och en kille som hade blivit tillfrågade att göra detta. Det var främst killen, Hans, som var den som frågade och förde debatt med de inbjudna. Det var alla skolans nior som skulle gå på denna utfrågning som skedde i gymnasalen. De inbjudna politiska representanterna satt på var sin stol vid väggen på ena långsidan. De lärare som var med satt på stolar vid den vänstra kortsidan. Jag kunde ha fått sitta på en stol men jag satte mig på golvet bland eleverna. Jag placerade mig längst bak i salen för att kunna se alla. Utfrågningen pågick i drygt åttio minuter och det var obekvämt att sitta på golvet så länge. En sak som jag kikade på speciellt under utfrågningen var hur alla satt. Det var flera killar som exempelvis lade sig ned på golvet efter ett tag för att sträcka ut ryggen en stund och dylikt. Jag uppmärksammade inte en enda tjej som inte satt på ett "vanligt" sätt under hela utfrågningen. När utfrågningen var över och alla fick resa sig upp hörde man många stön och kommentarer från både tjejer och killar om hur obekvämt det varit att sitta ned på golvet under så lång tid. (Fältanteckning)

Young (1980) har gjort en analys av att flickor tar mycket mindre plats när de kastar boll än killar och kastar därför mycket kortare än vad de egentligen är

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

fysiskt kapabla till. Young diskuterar hur könsnormer formar hur vi för kroppen. Jag uppmärksammar något liknande fast mina observationer inte gäller bollkastning, utan hur man för sig i det offentliga rummet. Här har könsnormerna blivit inkodade i kroppen (Davies 2003). Många pojkar har ett invariant sätt att ta för sig i det offentliga rummet. De tar för givet att deras kropp får ta plats och upplever inget problem med att ”inte sitta fint” när kroppsställningen börjar bli obekvä. Många av pojkarna följer kroppens signaler om att nu behöver den byta ställning för att vara bekväm. Pojkar hörs mer när de hälsar, de ändrar oftare rummet till hur de vill ha det, går in själva in i ett rum och sitter på ett mer bekvämt sätt än flickor. Pojkarnas handlande på Ludusskolan tyder på att de upplever att de i lägre grad än flickorna behöver reflektera över hur de tar för sig och för sig i det offentliga rummet. Det är normaliserat att de ska göra detta.

Den andra sidan av att killar danas i handlandet att inta det offentliga rummet är att det blir en normaliserad förväntning att alla killar ska göra detta. Det blir en press på killar att vara den som tar initiativ och ska visa upp en säkerhet för att iscensätta en socialt accepterad maskulinitet. Killar som inte framhäver sig själva ses som avvikande (Berge 1997). Det har tidigare i denna studie uppmärksammats att man har svårare att beskriva pojkar som är tysta än andra killar. Detta är alltså inget socialt accepterat handlande för killar, vilket bidrar till att reproducera en underordnad maskulinitet.

### **Det kvävda skrattet**

När eleverna pratar om sin klass i intervjuerna säger flera att det är killarna som hörs och syns mest, men de flesta eleverna säger att det är blandat. De exemplifierar detta genom att påpeka att det finns många tjejer i klassen som pratar mycket. Att de påpekar att det finns tjejer som också pratar mycket och stör, tyder på att det är mest förväntat att killar gör detta, så de måste understryka att det även finns tjejer som gör detta. Jag har dock uppmärksammat att det är främst flera av killarna som hörs och syns. Varför svarar då de flesta elever att både tjejer och killar hörs mycket?

Detta kan bero på hur det ser ut på basgruppsträffarna. Under dessa träffar pratar flera tjejer hörbart för de som sitter i närheten och skojar med kurskamrater. Speciellt innan basgruppsträffarnas början syns och hörs flera tjejer. Natalie är ofta placerad i mitten av rummet för att se och höra och höras och ses. Det är många som kommer fram och pratar och stöjar med henne. Hand-

## NORMER OCH FÖRMÅGOR

ledaren får vid nästan samtliga basgruppsträffar säga till flera gånger att nu får det vara tyst och det är både tjejer och killar som pratar. Det är aldrig så att det ”spårar ur” på så sätt att man inte hinner med det man ska. Lärarna brukar även komma fram till mig efteråt och kommentera hur mycket eleverna pratar med varandra.

På basgruppsträffarna fanns det dock en generell skillnad mellan flickor och pojkar. Flickor störde främst genom att de satt och pratade med varandra. Pojkarna störde också på detta sätt, men det var också flera pojkar som störde genom att skämta ljudligt och rakt ut i rummet. Det finns också en skillnad mellan tjejerna och killarna när man säger något rakt ut i klassen vid basgruppsträffarna. Killar skämtar rakt ut så att alla i klassen hör. Tjejerna säger något som kan hjälpa andra. Exempelvis Lova tar till orda när hon vill utveckla något så att andra verkligen förstår det som sägs (detta gör hon flera gånger under den tid jag är där). Amelia pratar så att hon hörs av alla när något behöver genomföras eller förslag på hur något kan ändras. Amelia är en person som ofta tar ansvar och visar ledaregenskaper vare sig det är en TV som ska hämtas eller om hon anser att upplägget på en basgruppsträff ska ändras. Amelia säger själv att hon antagligen gör detta på grund av hennes kontrollbehov. Hennes kompisar säger skrattande att Amelia ibland ringer och säger att ”kan vi inte vara spontana på lördag?”. De tycker det är roligt att hon till och med vill planera när de ska var spontana.

De killar som hördes och störde mest genom sitt höga prat var medvetna om sitt handlande. När jag träffade dem i början av min vistelse på Ludusskolan sa de till mig att jag ofta kommer att få höra deras namn. Detta på grund av att lärarna får säga till dem så ofta. När jag pratade med dem om detta i slutet av min tid vid skolan frågade jag vad de tyckte om att lärarna sa till dem så ofta? Samtliga killar sa att de förstod att lärarna sa till dem, det var lärarnas jobb och de störde lektionen. Killarna var själva medvetna om att de pratade mycket och ofta och att detta egentligen var fel att göra vid exempelvis lektionstillfällen.

Det var inte bara några av killarna som beskrev sig själva som att de pratar mycket, det var även flickor som gjorde detta. När jag sitter och pratar med Natalie och hennes kompis Julia beskriver Julia dem på följande sätt: ”Det finns de som har scenskräck, vi är tvärtom”. Hon talar om att de har inga problem med att synas och höras och de pratar mycket. De visar följaktligen en medvetenhet om att de pratar mycket.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Det finns dock en skillnad mellan de killar som säger att de pratar mycket och de tjejer som säger att de pratar mycket. Jag har redan beskrivit att vid basgruppsträffarna är det några av killarna som skämtar högljutt. Om det blir pratigt på basgruppsträffarna, vilket det ofta blir är det flera av tjejerna som pratar med varandra och då oftast de tjejer som beskriver sig själva som att de pratar mycket. Eleverna säger att de har väldigt bra kontakt med sin handledare och att de trivs i sina klasser. Detta kan medföra att de känner en viss familjär känsla vid basgruppsträffarna och känner att de kan prata mer vid dessa tillfällen. Den stora skillnaden mellan de killar som säger att de hörs mycket och de tjejer som gör det är att killarna hörs betydligt mer i situationer utanför basgruppsträffarna, exempelvis vid lektioner.

Jag sitter längst bak i den stora hörsalen och väntar på att en föreläsning för samtliga nior ska börja. Salen tar över hundra personer och är utformad som en gradäng. När Nils kommer in ser han att hans kompisar sitter på andra sidan av rummet. Han klättrar upp på stolsryggarna och går balansgång till andra sidan rummet. När han kommit till andra sidan av rummet hoppar han från ena raden till den andra tills han kommer fram till sina kompisars platser. Där sätter han sig. (Fältanteckning)

Det är få killar som gör denna typ av ”akrobatiska” övningar, men det är bara killar som genomför dessa iögonfallande akrobatiska handlingar i lektionssalen.

Niorna är samlade för lektion i den stora hörsalen. Läraren talar om något positivt för eleverna. Klassen applåderar i den stora salen. När nästan alla har slutat att applådera är det några killar som fortsätter att applådera och ökar styrkan på sina klappningar innan de slutar. (Fältanteckning)

Detta är något som observeras hända flera gånger under min vistelse på skolan, det vill säga att några killar fortsätter att klappa hårt och högt efter de flesta andra har slutat. Det händer även att vissa killar klappar högt åt en kille som kommer sent och säger någon kommentar så högt att den stör. Jag observerar aldrig att någon tjej gör detta.

Jag sätter ett sträck i mina fältanteckningar och antecknar hur många gånger som läraren avbryts av att en kille skrattar högt åt ett skämt som en kompis har viskat. Första halvtimmen har jag flera streck. Jag antecknar också att jag ser att flera flickor pratar med varandra. De pratar dock så tyst så att ingen störs och ibland ser det ut som att de fnissar tyst åt en kommentar från en kompis. (Fältanteckning)

## NORMER OCH FÖRMÅGOR

Jag sätter ett gem på en sida i det anteckningsblock som jag gör mina fältanteckningar. På detta sätt kan jag lätt hitta tillbaka till den sida jag använder till att sätta ett streck varje gång en tjej eller en kille stör på lektionen. Detta gör jag för att kolla om min uppfattning om att killar stör mer under lektioner än tjejer. Detta tillvägagångssätt visar att pojkar stör lektionerna betydligt oftare än tjejer.

Sai och Ali sitter jämte varandra i den stora hörsalen. De pratar mycket och skrattar högt åt varandra. Läraren säger åt dem att de ska vara tysta. De är tysta en kort stund och sedan hör man hur de skrattar högt igen. Läraren säger åt dem flera gånger under lektionen. (Fältanteckning)

De killar som pratar så mycket och högt att de stör under basgruppsträffarna gör även detta på lektionerna. De tjejer som ser sig själva som pratsamma personer som tar plats, stör inte lektionerna genom att vara högljudda. De killar som pratar så mycket och högt att de stör under basgruppsträffarna gör även detta på lektionerna. De tjejer som ser sig själva som pratsamma personer som tar plats, stör inte lektionerna genom att vara högljudda. Undantaget till detta är att om sorlet bland eleverna ökar i styrka, börjar även flickorna prata med varandra. Till slut bidrar både flickor och pojkar till att pratet blir så högt att läraren får säga till att de ska tystna. Inga tjejer utför handlingar som kan liknas vid akrobatiska upptåg. Det kan hänföras tillbaka till att det är mer normaliserat för pojkar att ta kroppsligt utrymme i det offentliga rummet. Denna normalisering av att pojkar ska ta mer kroppsligt utrymme i det offentliga rummet skapar även en förväntan på att pojkar ska göra detta. Det är genom att utmärka sig som pojkar kan få status. Detta kan leda till att pojkar utför de beskrivna akrobatiska övningarna, klappar händerna lite för länge för att höras eller pratar och skämtar för högt och för mycket med sina kompisar. Det är alltså främst pojkar som utför störande handlingar i klassrummet, vilket inte gynnar deras eller andras fokus på undervisningen.

Jag sitter längst bak i den stora salen under en lektion. Det har blivit ett kort spontant avbrott i lektionen då läraren klickar på en länk för att en filmsnutt ska starta och det tar lite tid innan filmen kommer fram. Någon kille säger en lustig kommentar till några tjejer på raden framför. En av tjejerna skrattar högt till, men avbryter skrattet genom att sätta handen för munnen. Efter detta sjunker hon ned lite i stolen och kryper ihop med kroppen, fortfarande med handen för munnen. (Fältanteckning)

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Jag har tre nedtecknade observationer av tjejer som har skrattat till högt i den stora hörsalen och samtliga gånger har de kvävt skrattet så fort de blivit medvetna om att de spontant har skrattat till. Tjejerna har på likadana sätt sjunkit ihop lite i stolen och tagit hjälp av handen för munnen att tysta ned skrattet. Jag har inte en enda observation av en kille som har kvävt sitt skratt, men har flera nedtecknade observationer av killar som har skrattat rakt ut under lektioner. Det kvävda skrattet är ett tydligt exempel på att flickor normaliserat att de ska disciplinera sin kropp att inte ta lika mycket utrymme i det offentliga rummet som killarna. När de ”misslyckas” med denna disciplinering och kroppen spontant skrattar högt gör de allt i sin förmåga att avbryta detta skratt och sjunker sedan ihop för att inte synas för mycket och ta för mycket plats.

Flickor för sig på ett annat sätt än pojkar i det offentliga rummet. Pojkar följer oftare kroppens signaler och skrattar högt eller sätter sig på ett mer bekvämt sätt. Flickor kväver sina skratt och håller kvar en obekväm sittställning. Detta är några exempel på hur flickor visar upp en högre förväntan på att disciplinera sig. De här exemplen är bara några av de observationer som gjorts där flickor disciplinerar sitt handlande på ett sätt som inte pojkar förväntas göra, vilket danar flickors förmåga att disciplinera sig. Dessa observationer ligger i linje med att flickor från låg ålder förväntas att disciplinera sig på ett sätt som pojkar generellt inte gör. Denna disciplinering hos flickorna hör samman med den tidigare beskrivna förväntan på omsorg. Från låg ålder förväntas flickor oftare än pojkar visa omsorg och inte följa vad de själva vill just nu (Eidevald 2009; DEJA 2004; Hellman 2010; Odenbring 2010), vilket danar flickors förmåga till disciplin. Detta innebär givetvis inte att pojkar inte kan disciplinera sig, bara att de generellt inte förväntas göra detta lika ofta som flickor.

Att flickor och pojkar utför gester, rörelser och talar på skilda sätt visar hur kroppen formas via sin interaktion med den sociala världen, det vill säga vad Connell (2009) kallar för ett socialt förkroppsligande. Detta är inget som man lär sig genom att någon talar om hur man ska vara utan detta handlande är något som individen mer eller mindre omedvetet absorberar genom att ingå i sociala relationer där dessa normer dominerar. Man måste ofta som tjej eller kille föra sig på ett visst sätt som samstämmer med de hegemoniska normerna (Butler 2006). Hur man ska föra sig som tjej eller kille blir som ett socialt muskelminne, som formas av de olika normerna och de positioner som finns inom dessa. När en tjej talar om och härmar hur killarna betar sig blir hennes handlande klumpigt och överdrivet.

## NORMER OCH FÖRMÅGOR

När tjejen spelar kille, imiterar hon hur en kille gör pojkighet. Då gör hon pojkighet på samma sätt som killar gör pojkighet. Det vill säga att killar spelar/imiterar hur man ska föra sig som kille (Martinsson 2014). De flesta av killarna gör det dock väldigt mycket bättre än vad tjejen gör för att de har ”tränat” på det under hela sina liv. Det är alltså ingen ”naturlig” kärna som formar att en kille måste vara på ett visst sätt, utan kroppen formar sig efter normerna. Om man har levt i sociala miljöer där dessa normer är dominerade har man en implicit kunskap/känsla om hur man ska föra sig i det sociala för att bli accepterad. Tjejerna vet när och hur de kan kramas, hålla om och hälsa på varandra. Killarna vet när och hur hårt man kan slå sin kompis på axeln som hälsning. Killarna vet hur spelet med de tuffa kommentarerna går till mellan varandra och de kan hota varandra med stryk och veta att det är på skoj.

### När killarna är tysta

Att kunna ge och ta nedsättande skämt är en viktig del i att iscensätta en accepterad maskulinitet. Det finns dock exempel på tillfällen när de störande kommentarerna och skratten från pojkarna helt uteblir. Nedan beskrivs ett sådant tillfälle.

Jag har redan skrivit om när Ludusskolan anordnade en utfrågning av olika politiska partier. Jag sitter längst bak i idrottshallen och ser hur några pojkar och flickor ibland pratar med varandra. Alla som pratar viskar tyst till varandra så att ingen stör. Inga höga lustiga kommentarer från killarna sägs högt och inga skratt stör. Även om denna utfrågning är dubbelt så lång som vissa andra lektionstillfällen och minst tjugo minuter längre än alla andra lektionstillfällen lyssnar alla tyst under hela tillfället. Jag har uppmärksammat extra att killarna som brukar höras mycket under lektioner sitter tyst och lyssnar. De pratar med varandra, men gör det genom att viska så att man inte stör. (Fältanteckning)

Det verkar vara en skillnad när det kommer några ”gäster” utifrån. Killarna verkar då uppleva att nu ska de sköta sig och inte störa. Samma fenomen inträffar när studievägledaren kommer för att informera om valen inför gymnasiet och alla nior sitter i stora salen och lyssnar. Jag sitter längst bak i ena hörnet och har uppsikt över hela salen. I och med att de sällan träffar studievägledaren kan denna ses som en gäst. Alla sitter tyst och lyssnar under hela genomgången som tar lika lång tid som en vanlig lektion. Dessa observationer visar att det är inget essentiellt med att pojkar inte kan sitta still och lyssna. Connell (1996) påpekar att pojkar agerar olika beroende på den sociala kon-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

texten. Pojkar som är högljudda och stökiga i en kontext kan vara stillsamma och gemytliga en annan. Man kan med andra ord inte säga att ”pojkar är pojkar” med andemeningen att de inte kan disciplinera sig att vara tysta. De flesta pojkar klarar av att sitta tyst och lyssna, de gör det vid olika tillfällen. Även de killar som är de som oftast stör med ett högljutt handlande. Detsamma gäller att det är inget essentiellt att tjejer inte kan höja sina röster och säga något inför alla och ta uppmärksamhet. Det finns flera tjejer som kan och gör detta. Både tjejer och killar kan göra sin röst hörd under lektionerna. Både tjejer och killar kan även sitta tyst hela lektioner. Skillnaden är att pojkar upplever att det är normaliserat för dem att göra sin röst hörd i fler kontexter än tjejerna. Att många tjejer och killar hörs olika mycket handlar om normer och när de upplever att de måste disciplinera sin kropp för att inte störa.

Vid ett tillfälle hade man en föreläsning i den stora salen för hälften av niorna först och sedan samma föreläsning för resterande hälften av niorna. Jag var med och observerade båda föreläsningarna. När det första tillfället startade satt jag längst bak i salen för att kunna se hela salen. När andra tillfället började var det inga elever som satt långt bak i salen så jag flyttade fram till den rad som var bakom den rad där eleverna som satt längst bak var. Enligt en räkning av alla närvarande var det ungefär lika många killar vid första tillfället som det andra (det gäller även tjejer). Det slumpade sig dock så att alla de killar som jag antecknat som så pratiga att de stör hamnade i gruppen som hade föreläsningen vid första tillfället. Vid detta första tillfälle av lektionen har jag antecknat att läraren fick säga åt klassen att vara tyst flera gånger på grund av störande prat och höga skämt och skratt. Vid andra tillfället behövde inte läraren säga åt klassen att vara tyst en enda gång. Föreläsningen flöt på utan avbrott vid andra tillfället. Att det flöt på utan avbrott berodde även på att nästan inga frågor ställdes vid detta tillfälle av eleverna. Vid det första tillfället ställdes flera nyfikna frågor om ämnet som läraren föreläste om. Det är möjligt att den ”pratiga” stämningen ledde till att andra elever ställde fler nyfikna frågor. Och att den tysta stämningen vid det andra tillfället ledde till att alla satt mer eller mindre tysta. (Fältanteckning)

Detta visar att det är långt ifrån alla killar som pratar högt och störande under en lektion. Varje gång jag har varit vid en lektion har jag antecknat hur alla killar har betett sig. I mina fältanteckningar kryllar det av anteckningar att de flesta killar satt tyst under hela lektionen och lyssnade och hade de någon fråga så räckte de upp handen. Framförallt var det så att de killar som inte störde under lektionen satt längre fram. Man kan ju tänka sig att jag inte hörde dessa killar för att jag satt längst bak, men jag hörde när de pratade. Dessutom hörde jag tydligt när läraren sa åt några elever att vara mer tysta.



## NORMER OCH FÖRMÅGOR

I slutet av en basgruppsträff på morgonen talar handledaren om att man inte får sitta som man vill längre vid lektionerna i den stora salen. Lärarna anser att det har varit för mycket störigt prat på lektionerna. Man har därför bestämt att man ska sitta klassvis i salen och man får inte sätta sig i en annan klass bara för att ens kompisar är där. Ordningen i salen kommer att varvas (det vill säga vilken klass som ska sitta längst bak och så vidare). Vid det första tillfället så ska den klass som jag just nu observerar sitta längst bak. När läraren talar om detta protesterar bland annat Anders. Han säger att då hör man ju inte vad läraren säger för att alla längst bak pratar så mycket. Anders brukar sitta i de främre raderna med flera andra killar vid lektionerna. (Fältanteckning)

Detta visar att även många av eleverna upplever att de som sitter längst bak är de som pratar mest. Det visar också att alla killar inte pratar så mycket och högt att det stör. Och att det är killar som vill lyssna och anser att de som pratar för högt är störande. Det finns en variation av hur pojkar handlar på Ludusskolan. Det finns pojkar som pratar högt och stör och det finns pojkar som hellre sitter längst fram och lyssnar på läraren. Men även de killar som sitter längst fram för att lyssna på läraren tar mer plats i det offentliga rummet än vad flickor på Ludusskolan oftast gör. Även om de inte skämtar skrattar de högt åt dem. På detta sätt iscensätter de en *deltagande maskulinitet* (Connell 2009). Deras skratt bidrar till att andra pojkars skämt uppmuntras och får status. Samtidigt som de deltar till att reproducera handlandet att pojkar kan skämta högt och höras i salen understödjs deras egna möjligheter att ta för sig i det offentliga rummet. Pojkarna som iscensätter en deltagande maskulinitet behöver inte vara i ”frontlinjen” och vara de pojkar som får mest tillsägelser av läraren. Men i och med att en grupp pojkar iscensätter detta handlande och normaliserar att pojkar ska ta för sig och höras i det offentliga rummet upplever dessa pojkar att de kan ta mer utrymme än vad de flesta tjejer upplever att de kan göra.

Det är dock inte säkert att pojkar gynnas av att det är normaliserat att de kan ta för sig på detta sätt i det offentliga rummet, speciellt inte när det gäller prestationer i skolan. De killar som skämtar och de många killar som skrattar högljutt åt skämten stör både sig själva och andra. Att denna ”störighet” ger status hos jämnåriga flickor och pojkar kan ta fokus från studierna. Ett iscensättande av den hegemoniska maskuliniteten kan på detta sätt vara negativ och kostsam. De pojkar som stör får mest kritik och stör även sig själva. De som iscensätter en deltagande maskulinitet slipper den kostnad som de mest hög-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

ljudda killar har, samtidigt som de får förmåner som att det är normaliserat att de kan röra sig mer fritt i det offentliga rummet.

Tjejerna har inte killarnas invanda sätt att ta för sig i det offentliga rummet. För de flesta av killarna upplevs det givet att inta och synas och höras i det offentliga rummet. Tjejerna hörs inte lika mycket och de för sig på ett annat sätt. Att ta för sig i det offentliga rummet på ett pojkkaktigt sätt kan verka ”naturligt” för många av killarna, men det är en implicit kunskap som formats genom normer. Det är även långt ifrån alla killar som syns och hörs i alla sociala sammanhang. Det är även så att flera flickor pratar rakt ut i klassrummet, men de gör det på ett annat sätt än vad killarna gör, vilket diskuteras nedan.

### När tjejerna protesterar

Jag har tidigare beskrivit när handledaren talar om att hon inte kommer att kunna hålla i basgruppsträffen som avslutar denna dag och därför måste klassen splittras på eftermiddagen och gå på olika basgruppsträffar i de andra klasserna. Det blir för många elever om en hel klass går in till en annan klass basgruppsträff och därför brukar man splittra klasserna och sprida ut eleverna på olika basgruppsträffar. Utan att räcka upp handen protesterar Amelia emot detta och säger att hon kan ta hand om basgruppsträffen i eftermiddag. Efter några sekunders eftertanke säger handledaren okej till detta. I min beskrivning av basgruppsträffen kan man läsa att träffen gick bra. Detta är ett av flera exempel när någon av tjejerna protesterar mot och får igenom sin vilja för att läraren anser att hon gör det på ett bra sätt och litar på att tjejen kan sköta detta. Nedan kommer två andra exempel på när flickorna höjer sina röster utan att räcka upp handen för att protestera mot något.

Vi är i den stora hörsalen i början av terminen och tre lärare längst fram ger alla nior en del administrativ information. En av lärarna talar om att uppdelningen av skåpen är gjorda och att eleverna borde ha sett uppdelningen. Det gäller skåpen som finns i kapprummet där eleverna kan hänga av sig sina kläder och förvara sina saker. Skåpen räcker inte till alla så vissa elever måste dela skåp. En tjej höjer sin röst utan att räcka upp handen och säger rätt ut att hon inte vill dela skåp med en annan elev, vilket hon blivit tilldelad att göra för att hon har så mycket saker i sitt skåp. Hon menar att det finns många andra elever som inte alls har så mycket saker i sina skåp. Hon frågar om några andra kan dela skåp? Efter en kort stunds diskussion mellan eleverna är det några som säger att de kan dela skåp och när eleverna visat att de ordnat en ny uppdelning genomförde lärarna denna ändring och hon fick sitt egna skåp. (Fältanteckning)

## NORMER OCH FÖRMÅGOR

När vi börjar närma oss slutet av välkomsträffen för alla i nian är det en tjej som höjer sin röst utan att räcka upp handen. Hon undrar hur det har gått med niornas kritik om att det är så många datorer som inte har fungerat på skolan. Några andra tjejer (jag hör inte hur många) fyller i samma fråga med frågor som ”ja, har ni fixat det?” De fick som svar att lärarna tagit in en ny tekniker som har gått igenom alla datorer under lovet och att de nu ska funka. Lärarna hade lyssnat på tjejernas kritik och vidtagit åtgärder. Tjejerna ville försäkra sig om att lärarna hade lyssnat på deras kritik vilket de hade gjort. Vid mina samtal med eleverna är det några killar som klagar på datorerna vid olika tillfällen, men jag hör aldrig några killar framföra denna kritik till lärarna. Det hör jag enbart flickor göra. (Fältanteckning)

Detta är exempel på när flickor pratar rakt ut på basgruppsträffar och i den stora hörsalen. Det händer också att tjejer höjer sina röster när de vill protestera kring något de anser är orättvist ur ett könsperspektiv. Exempel på detta är när en lärare i stora hörsalen diskuterar lagar gällande uppladdning och användning av bilder på nätet och nämner tjejer som laddar upp lättklädda bilder på Facebook. Då hörs flera irriterade tjejers röster som protesterar att killar också gör detta. Eller när Ellinor vid en basgruppsträff uttrycker en vilja att utmana traditionella normer vid valet av Lucia och menar att en kille borde kunna bli Lucia (Julia protesterar mot denna protest och vill ha ett traditionellt Luciafirande). När det gäller hur upplägget kring Lucian ska bli skapas det en diskussion mellan framförallt Ellinor som vill utmana traditionella normer genom att göra ett annorlunda luciafirande och Julia som på ett detaljerat sätt framför hur ett traditionellt luciafirande borde genomföras. Handledaren säger att de får diskutera detta med musikläraren, för att han har ansvar för detta.

Exemplen visar att flickor höjer sina röster och talar rätt ut när de vill protestera mot något på skolan. De förändringar tjejerna föreslår får de oftast igenom på grund av att lärarna tror att tjejerna kan genomföra dessa förändringar på ett bra sätt. De lyssnar på tjejerna om hur förändringarna ska göras och godkänner att de genomförs. Förändringarna genomförs på grund av att flickorna visat att de kan ta ansvar och att lärarna anser att de argumenterar väl för förändringarna.

Lärarna går eleverna till mötes om eleverna klarar av att ta eget ansvar för förändringarna och motiverar varför lärarna ska göra förändringarna. När eleverna inte lever upp till förväntningarna tas vissa friheter bort. Orsaken till att vissa friheter begränsas handlar oftast om att klassen anses prata för mycket. I början av terminen fick eleverna sätta sig var man ville vid basgruppsträffarna.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Handledaren förvarnade eleverna att om de inte kunde vara mer tysta under basgruppsträffen skulle de återgå till bestämda platser. Detta var något som genomfördes, då läraren ansåg att eleverna inte var tillräckligt tysta på basgruppsträffarna. Den bestämda ordningen bestod av att man satt vid samma bord som de som hade handledarträff den dagen (de som hade handledarträff på måndagen satt ihop och så vidare). När en kille fick höra att de nu hade bestämda sittplatser sa han ”man kommer in med kärlek, och så går man ut med besvikelse”. Förutom denna kommentar var det inga större protester mot detta förutom vissa suckar av eleverna. Det var framförallt killar som satt på fel plats när basgruppsträffen började. Så efter detta tilltag med bestämda platser fick läraren ofta börja basgruppsträffen med att säga åt vissa av killarna att gå och sätta sig på sina platser. Jag såg aldrig någon kille som inte följde vad läraren sa, utan alla gick och satte sig var de skulle när läraren hade sagt till.

Flickor har från förskoleålder haft en högre förväntan på sig att visa omsorg och följa vad vuxna säger. Flickor har blivit tillsagda oftare än pojkar när de inte hjälper till och har setts som omogna när de inte ställer upp och hjälper till (Hellman 2010). De flickor som höjer sina röster i exemplen ovan verkar vara ett resultat av detta då deras handlande ligger i linje med dessa normer. Flickorna danas i förmågan att uppmärksamma vad vuxna vill och har en invand känsla om när och hur det passar att avbryta och protestera för att inte störa ordningen. Genom att de har denna invanda känsla och kan argumentera för vad de vill förändra får flickorna igenom sin vilja. Flickorna kan föra sig och ta för sig i det sociala rummet. Pojkarna har generellt inte samma invanda känsla för när man får avbryta och så vidare. Pojkarna visar att de kan framhäva sig själva genom högljudda skämt och skratt. Det handlar med andra ord inte om att det ena könet tar för sig i det offentliga rummet och att det andra inte gör det. Båda könen tar för sig i det offentliga rummet men gör det generellt på olika sätt.

### **Omsorgsfällan**

Berge (1997) har i sina studier observerat flickor som tar mer plats i klassrummet än vad pojkarna gör. Flickorna tar oftare en ledarroll i klassen men vid en närmare analys har inte flickorna mer makt än pojkarna. Berge (1997) kallar detta fenomen för omsorgsfällan. En exemplifiering av omsorgsfällan som Berge (1997) gör är vid en högläsning i grupp. Det är flickorna i de olika indelade grupperna som tar tag i uppgiften. De ser till att det är lugn och ro i

## NORMER OCH FÖRMÅGOR

grupperna, att pojkarna får läsa högt och flickorna rättar/hjälper pojkarna när de läser fel och dylikt. Flickorna har en ledarroll i gruppen men uppgifterna görs på pojkarnas villkor. Det är pojkarna som tjänar på lugn och ro och det är de som får öva sig på att läsa. Flickorna kan hjälpa till och lära pojkarna för att de redan kan utföra uppgiften väl. Flickorna borde därför enligt Berge (1997) fått mer utmanade uppgifter för att utvecklas. Ett annat fenomen som kan sorteras in under omsorgsfällan är att flickor oftare än pojkar används som stötdämpare/hjälpröknar (Berge 1997; Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013; Odenbring 2010). Det vill säga att duktiga flickor sätts jämte bråkiga pojkar för att pojkarna ska lugna ned sig och sköta sig. Denna omsorg från flickorna hjälper pojkarnas inläring, men gynnar inte flickorna själva. När Berge (1997) föreslog mer utmanande uppgifter för flickorna till läraren för klassen som hon observerade, ville denna inte genomföra detta. Berge (1997) menar att flickorna tog det för givet, och det togs för givet, att de skulle hjälpa killarna, vilket tog tid från flickornas egen utveckling. Detta är omsorgsfällan.

Det finns skillnader i Berges (1997) exempel av omsorgsfällan och mina observationer på Ludusskolan. Dels används inte flickorna i klasserna som stötdämpare. När lärarna ändrar om platserna i en förhoppning av att minska störande prat placeras inte ”duktiga flickor” med ”bråkiga pojkar”, utan eleverna placeras in efter en annan slumpmässig uppdelning. Det är inte heller så att de ”duktiga flickorna” hämmas av för enkla uppgifter som i Berges (1997) exempel ovan. Mycket av undervisningen vid skolan är uppdelad efter vilket steg man är på. De elever som har presterat lite bättre än andra i ett ämne får undervisning efter det steg man befinner sig på. Det är även så att vid grupparbete delas grupperna in efter vilket steg som eleverna är på eller vilket steg de har planer på att nå upp till. Arbetet på Ludusskolan är organiserat på så sätt att omsorgsfällan inte slår igen på det sätt som sin Berge (1997) varnar för.

Det verkar som att flickorna vid Ludusskolan får mer makt just för att de kan sköta sig på ett sätt som liknar positionen av den ”duktiga flickan”. Har en flicka visat sig duktig blir hon betrodd att hon kan sköta sig och kan ta ansvar. Genom att visa att man kan ta ansvar får man mer frihet, vilket innebär mer makt över sin vardag i skolan. Flickorna får makt för de lever upp till de normer som lärarna har på en duktig elev. Detta samtidigt som flickorna tar för sig i det offentliga rummet på ett sätt som är accepterat av lärarna. Tjejerna får inte makten för att de är tjejer, utan för att de handlar på ett sätt som skap-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

ar inflytande i det här sammanhanget. Flickorna har en invand känsla av när man kan höja sin röst i klassrummet och vad man säga när man gör detta. Många av pojkarna har inte denna invanda kunskap i lika hög grad och därför hörs inte deras röster på samma sätt som flickornas. Om man gör en enkel definition av makt genom att det handlar om möjligheten att få sin vilja igenom och påverka sin vardag verkar inte flickorna förlora i makt genom sin invanda omsorgsrationalitet, det verkar i det här fallet vara tvärtom.

Detta visar att makten till stor del beror på hur de individer som innehar de mest resursrika positionerna agerar. I detta fall är det lärarna som har de mesta av resurserna i och med att de bestämmer över skåpsnycklar, sittplatser, betyg och så vidare. Flickorna i mina exempel från Ludusskolan och de från Berges exempel agerar på liknande sätt. Skillnaden ligger inte i hur flickorna agerar, utan hur lärarna bemöter dem och hur lärarna lagt upp undervisningen. Givetvis gynnas pojkar av flickornas protester om att datorerna inte fungerar och att de får vara i den sal som de vill ha basgruppsträff i, men flickorna gynnas också av detta. Samtidigt missgynnas flickorna av att det är så pratigt på lektionerna i den stora hörsalen och vid andra lektioner och det är vissa pojkar som står för större delen av de störande momenten vid dessa tillfällen. Samtidigt är det långt ifrån alla pojkar som stör och många pojkar missgynnas på samma sätt som flickor av att en viss grupp av högljudda pojkar finns i det offentliga rummet. De pojkar som klagar på att det pratas och störs för mycket längst bak i salen störs lika mycket av störande skämt och skratt som flickor.

Även om det är fler pojkar som hörs i klassrummet är det inte så att inga flickor gör sin röst hörd. Man kan säga att det finns en kvantitativ och kvalitativ skillnad i sättet att höras mellan flickorna och pojkarna. Pojkarna hörs kvantitativt oftare än flickorna, men flickornas kommentarer har en annan kvalitet i den meningen att de får igenom önskningar om förändringar i skolvardagen. Detta ligger i linje med att flickor i något högre grad än pojkar uppger att de har inflytande i skolan (Barnombudsmannen.se 2017). Samtidigt kan man även säga att pojkarnas kommentarer har kvalitet i den meningen att de besvaras med skratt och status av sina jämnåriga kamrater. Pojkarna danas alltså i förmågan att göra sig hörda i klassrummet på ett sätt som gynnar dem att bli socialt accepterade hos sina klasskamrater, men förmågan gynnar dem inte att prestera i skolan. Detta för att de stör både andra och sig själva.

### Förmåga att prestera i skolan

Det finns bland både flickor och pojkar en dominerande ”pluggkultur” på Ludusskolan. Samtidigt menar jag att det måste finnas parallella och motsägelsefulla normer kring maskulinitet på skolan, vilket jag gav exempel på i förra kapitlet. Avslutningen i förra kapitlet kan sägas ha ett fokus på de normer som skapar en mer tillåtande miljö för pojkar att studera ambitiöst. Tillåtande i den meningen att pojkar kan handla på ett visst sätt, utan att utsättas för en social kostnad. Men även tillåtande i den mening att de flesta eleverna själva menar att de normer som sprids på skolan gynnar deras utveckling. I detta kapitel har jag beskrivit ett antal normer kring maskulinitet som jag uppmärksammat bland eleverna på Ludusskolan, som missgynnar pojkars förmåga att studera ambitiöst.

De normer som missgynnar pojkars förmåga att studera ambitiöst exemplifierar Connells (Pearse & Connell 2016) och Archers (2010) påpekande att normer inte förändras i en rak linje från en norm till en annan. Normer har en historia som ofta gör förändring av normer och handlande mer komplext. Archer (2010) menar att enbart för att det är tillåtet för individen att utföra en viss handling, som tidigare varit förbjuden, är det inte säkert att individen har utvecklat en förmåga att utföra denna handling. Furberg (1987) för en likartad argumentation när han menar att för att utveckla en förmåga måste man utföra denna ofta. Om man exempelvis vill utveckla förmågor som att visa tålamod eller att disciplinera sig själv måste man utföra handlingar där dessa förmågor danas. Utifrån detta resonemang argumenterar jag för att enbart för att pojkar får och uppmuntras att studera ambitiöst är det inte givet att pojkar generellt har samma utvecklade förmåga att göra detta som flickor. Det finns normer kring maskulinitet som missgynnar pojkars daning i förmågor som främjar deras kapacitet att prestera väl skolan.

Även om undersökningar visar att flickor och pojkar generellt har en liknande positiv syn på engagemang i skolan (se exempelvis Skolverket 2016), kan flickor generellt ha det lättare att omsätta detta engagemang i handling. Vid en skola med en dominerande ”antipluggkultur” bland pojkarna finns det normer som medför sociala sanktioner mot pojkar som visar en skolorienterad ambition. Men även om en skola går från att ha en dominerande ”antipluggkultur” bland pojkarna, till att ha en dominerande ”pluggkultur” innebär inte detta att förmågan att studera ambitiöst inte är könad. Normer, som Connell (Pearse & Connell 2016) och Archer (2010) påpekar, förändras inte i

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

en sådan rak linje. Genom att studera en skola med en ”pluggkultur” går det att finna exempel på vilka ”hinder” som finns som gör att normer inte förändras i en ”rak linje”.

För att göra detta utgår min argumentation till stor del från den tidigare forskning som presenterats i tidigare kapitel. I denna forskning har det visats att vissa förmågor gynnar prestationer i skolan och att dessa generellt återfinns bland flickor. Jag argumenterar för att dessa generella skillnader mellan könen är konstruerade inom de sociala relationerna på skolan. Några av dessa förmågor som reproduceras främst bland flickor medför att ett skillnadskapande mellan könen kvarstår även inom en ”pluggkultur”. Exempelvis finns det ett visst samband mellan att ha en god språklig förmåga och prestera väl i skolan (Spinath, Ecker & Steinmayr 2014). Flickor har generellt en mer utvecklad språklig förmåga än pojkar. Detta har sin orsak i att man från låg ålder förväntar sig att flickor ska utföra handlingar som gynnar den språkliga förmågan. Normer som medför att flickor utför handlingar som gynnar den språkliga förmågan reproduceras vid Ludusskolan. Detta visar att även inom en ”pluggkultur” reproduceras normer som inte gynnar pojkars prestationer i skolan på samma sätt som de gynnar flickors förmågor. Det reproduceras även normer inom en ”pluggkultur” som missgynnar pojkars prestationer i skolan. Bara för att det finns normer som tillåter att man gör något innebär inte detta att man har förmågan att utföra detta.

Det som eleverna själva säger främst påverkar deras prestationer i skolan är deras förmåga till disciplin och flera av eleverna upplever att flickor generellt är bättre på detta. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar att förmågan att kunna disciplinera sig att studera ambitiöst är en av de viktigaste förmågorna för att kunna prestera väl i skolan och att flickor generellt är bättre på detta. Tidigare studier visar att flickor generellt från starten i skolan visar en högre förmåga till disciplin och att denna förmåga gynnar studieresultat hos både flickor och pojkar (se exempelvis Jakobsson 2000; Melhuish 2010; Spinath, Ecker & Steinmayr 2014; Taggart 2010). Jag har i detta kapitel beskrivit flera situationer som är manifestationer av att flickor upplever en social förväntan att disciplinera sig på ett sätt som pojkar inte gör. Det finns tidigare forskning som visar att flickor från en tidig ålder har en förväntan på sig att kunna disciplinera sig och skjuta upp belöningar (se exempelvis Odenbring 2010, Eidevald 2009, DEJA 2004). Det är inte så att det bara är flickor som visar upp denna förmåga, pojkar visar också upp den men inte i lika hög grad. Forskning visar att vuxna oftare har förväntan att flickor från låg ålder



## NORMER OCH FÖRMÅGOR

ska utföra handlingar som danar disciplin (Giota 2002; Jakobsson 2000; Melhuish 2010; Taggart 2010). Flickor utför alltså oftare än pojkar handlingar som danar den förmåga som elever på Ludusskolan menar är den viktigaste för att prestera väl i skolan.

Flickorna på Ludusskolan visar exempel på en mer utvecklad förmåga att uppfatta hur lärare vill att man ska agera. Denna förmåga att uppfatta hur andra vill att något ska utföras gynnar prestationer i skolan. Även detta ligger i linje med tidigare forskning, dels att flickor förväntas från låg ålder att dans i förmågan att uppfatta hur andra vill att något ska utföras och dels att detta är en förmåga som gynnar prestationerna i skolan (se exempelvis Arevik 2011; DEJA 2004; Giota 2002; Jakobsson 2000; Lindahl 2007; Spinath, Ecker, & Steinmayr 2014). Att flickorna utvecklar en förmåga att uppmärksamma andras behov beror till viss del på att de förväntas iscensätta en omsorgsrationalitet för att bli socialt accepterade (Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013; Jakobsson 2000; Skeggs 1999). Detta medför att flickor oftare än pojkar umgås genom att prata med varandra och då ofta om relationer. Att flickor oftare än pojkar utför aktiviteter som innebär samtal som utvecklar deras språkliga förmåga ligger i linje med tidigare forskning (Öqvist 2009). Detta samtidigt som vuxna oftare talar mer utförligt och utför fler aktiviteter som gynnar den språkliga förmågan med flickor än med pojkar (Melhuish 2010; Radovic 2008; Sammons 2010; Taggart 2010). Detta utvecklar flickornas språkliga förmåga och ett utvecklat språk är grundläggande för att klara av de flesta ämnen (DEJA 2010; OECD 2015; Spinath, Ecker & Steinmayr 2014).

Flickor dans generellt mer i; (1) förmågan att disciplinera sig, (2) förmågan att uppfatta vad lärare vill att man ska utföra och (3) en utvecklad språklig förmåga. Detta visar att det är flera processer som formar olika könade förmågor. Tidigare studier visar att genom historien har flickor och pojkar haft skilda sociala förväntningar på sig kring hur de ska handla. Detta har en relation med hur pojkar presterar i skolan. Att det finns skilda sociala förväntningar på flickor och pojkar som danar olika förmågor gällande studerande medför att dessa förmågor könas. Det är inte bara så att flickor dans i vissa förmågor mer än pojkar som gynnar prestationer i skolan, utan det är även så att pojkar dans i förmågor som missgynnar prestationer i skolan. Exempel på detta är en social förväntan på pojkar att framhäva sig på ett sätt som stör deras och andras möjlighet att studera.

Mina resultat visar att det är viktigt att utmana en ”antipluggkultur” och en ”ingen ansträngningskultur” och främja en ”pluggkultur”. Detta gynnar både

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

flickors och pojkars möjlighet till utveckling och prestationer i skolan. Men för att få pojkarna att generellt prestera lika väl som flickor i skolan är det mer komplext än att enbart främja en ”pluggkultur”. Både Connell (Pearse & Connell 2016) och Archer (2010) kritiserar synen att normer förändras i en rak linje från en norm till en annan. Det går inte att gå i en rak linje från en ”antipluggkultur” till en ”pluggkultur”. Det finns flera subtila normer kring maskulinitet som har en relation till pojkarnas förmåga att studera och prestera i skolan, vilket exemplen ovan visar. Jag menar inte att Ludusskolan har gått från en dominerande ”antipluggkultur” till en dominerande ”pluggkultur”. Jag har ingen kunskap om det någonsin existerat en ”antipluggkultur” vid Ludusskolan, då ingen undersökt skolan tidigare. Vad jag hävdar är att exemplet med Ludusskolan visar att det finns flera normer kring maskulinitet än just en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” som har en relation till hur pojkarna presterar i skolan. Så även om en skola skulle gå från en dominerande ”antipluggkultur” till en dominerande ”pluggkultur”, skulle det troligtvis inte räcka för att pojkarna generellt ska prestera lika väl som flickor i skolan. Detta på samma sätt som att det inte räcker med en dominerande konsensus kring jämställdhetens ideal för att flickor och pojkarna ska ha samma sociala villkor. Det är mer komplext än så, bland annat på grund av att det finns parallella och motsägelsefulla normer kring maskulinitet.

## DEL IV. SLUTSATSER OCH DISKUSSION



## 9. Avslutande diskussion

Syftet med avhandlingen har varit att undersöka vilka normer kring maskulinet som reproduceras i två klasser i årskurs nio och om dessa normer har en relation till pojkarnas syn på studier. Vidare har jag undersökt om förmågan att studera genom skillnadskapande normer könas.

För studien har följande frågor varit centrala:

- Vilken syn på studier reproduceras av pojkarna?
- Vilka normer kring maskulinitet reproduceras på skolan och vilken relation har dessa normer till pojkarnas syn på studier?
- Finns det normer som könar förmågan att studera och i så fall hur reproduceras dessa normer?

Empiriskt baserar sig avhandlingen på en studie med en etnografisk ansats där intervjuer och olika former av observationer ingått. Jag har under en period av tre månader följt två parallella klasser i årskurs nio. Under första delen av studien var jag på Ludusskolan näst intill varje dag, för att de avslutande veckorna vara där en till två dagar i veckan. I min analys har jag använt mig av en juxtaposition, vilket innebär att jag har observerat och intervjuat både flickor och pojkar och ställt deras uttalanden och handlingar jämte och mot varandra, inte minst för att synliggöra könsbaserade likheter och skillnader. Min analys visar hur lika flickor och pojkar är, men att det inom sociala relationer samtidigt konstrueras skillnader. Både flickor och pojkar visar att de vill ingå i en gemenskap, vara omtyckta och uppleva intimitet. Samtidigt finns det skillnader vad gäller de handlingar flickor och pojkar bör iscensätta för att bli socialt accepterade. Juxtapositionen tydliggör på detta sätt inte enbart skillnader, utan även likheter. Just likheten mellan flickor och pojkar i synen på studier är ett av huvudresultaten i undersökningen, vilka sammanfattas nedan.

Det har skett värderingsmässiga förskjutningarna kring könsnormer i det svenska samhället. Exempel på denna förskjutning är att allt fler pappor är föräldralediga, fler kvinnor sitter i maktpositioner inom politiken och företagsvärlden och allt fler kvinnor tar upp platser på prestigeutbildningar vid universiteten (SCB 2016b; SCB 2000; HSV 2012). Vi lever inte i ett jämställt

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

samhälle, men dessa förskjutningar i könsordningen bidrar till en mer reflexiv syn på normer kring kön (Pearse & Connell 2016). En allt mer reflexiv syn på könsnormer öppnar möjligheten för förändringar inom olika könsregimer, som på exempelvis en skola. En manifestering av denna förskjutning i könsregimen är killarnas reflexiva syn på könsnormer. Denna reflexiva homosocialitet som killarna ger exempel på motsäger en essentiell syn på maskulinitet. Detta öppnar för och möjliggör utmaningar mot traditionella normer kring maskulinitet.

Man skulle kunna framlägga argumentet att pojkarnas syn på maskulinitet beror på att de kommer från medelklasshem, då medelklasshem generellt är mer jämställda än arbetarklasshem (Evertsson, England, Mooi-Reci, Hermsen, Bruijn, & Cotter 2009). Detsamma kan sägas om pojkarnas positiva syn på studier. Det går dock inte att säga att Ludusskolans elevers positiva syn på studier enbart beror på att de kommer från en medelklassbakgrund. Ungefär hälften av eleverna kommer från arbetarklasshem. Det är viktigt att påpeka att skolan ligger i utkanten av en mellanstor stad och näst intill ingen av eleverna har Ludusskolan som sin närmsta skola. Eleverna som går på skolan har gjort ett aktivt val att gå på skolan. Detta är tecken på att vare sig eleverna kommer från ett arbetarklasshem eller ett medelklasshem har det funnits en diskussion kring studier i hemmet och var man vill studera. Nu ska det tilläggas att bara för att elever aktivt valt en skola innebär inte detta att det bedrivits en diskussion kring pedagogik i hemmet. Flera av eleverna sa att de valde Ludusskolan för de hade en kompis som valt den. Många tillade att de var förvånade över den annorlunda pedagogik<sup>9</sup> som bedrevs vid skolan, vilket tyder på att när de valde skola inte kollat upp olika pedagogiska alternativ och diskuterat dessa i hemmet. Det är inte heller säkert att bara för att elever kommer från ett medelklasshem så har de en positiv syn på studier. Skolor som har en ”ingen ansträngningskultur” visar detta. I dessa skolor kommer pojkar ofta från medelklasshem, men ändå anses det vara negativt att studera ambitiöst, vilket leder till att pojkar iscensätter ett avstånd från studerande.

### En dominerande ”pluggkultur”

På Ludusskolan dominerar en ”pluggkultur”, vilket innebär att både flickor och pojkar kan studera ambitiöst, utan att utsättas för en social kostnad. Detta

---

<sup>9</sup> Vill påpeka att det är eleverna själva som påstår att Ludusskolans pedagogik är annorlunda mot andra skolors pedagogik. Jag har inga siffror om hur många andra skolor det finns som använder en pedagogik som liknar Ludusskolans pedagogik, det vill säga att jag vet inte hur vanlig eller annorlunda den är.

## AVSLUTANDE DISKUSSION

innebär inte att alla elever på skolan studerar ambitiöst, utan att de som gör detta inte utsätts för en social kostnad. Något som även utmärker en ”pluggkultur” är att eleverna anser att man blir duktig i ett ämne genom att studera disciplinerat. Det är alltså ett fokus på blivande bland både flickorna och pojkarna.

Vad jag har kallat för lärarnas målinriktade arbete med studieteknik är en del i formandet av synen på studier som finns bland eleverna. Detta arbete har innefattat att varje dag har startat med att diskutera vad eleven ska studera och dagen har avslutats med att prata om hur elevens studier har gått. Det finns bestämda utrymmen som eleven ska vara under studietid, vilket ramar in var man ska studera och dessa utrymmen är starkt förknippade med normer kring studier. Andra artefakter som förstärker synen på studier är skyltar om att man ska studera i vissa rum, texter om studieteknik på anslagstavlor och att alla salar är uppkallade efter vetenskapliga förebilder som Marie Curie. Det ska även läggas till att eleverna själva säger att de trivs med lärarna och att eleverna upplever att lärarna är kunniga i sina ämnen. Observationer som bestyrker elevernas uttalanden om att de gillar sina lärare är att eleverna stannar på platser där lärarna befinner sig, trots att det finns salar dit de får gå där lärare oftast inte håller till.

På de skolor som det har funnits en dominerande ”antipluggkultur”, har det även ofta funnits en ”machokultur” som liknar en traditionell homosocialitet bland killarna (det finner man i klassiska texter som Willis (1983) och senare studier som exempelvis Kärnabro (2013). Det finns vissa handlingar på Ludusskolan som kan liknas vid att följa samma ideal som återfinns inom en traditionell homosocialitet. Samtidigt kan man skönja en förskjutning av maskulina ideal och framförallt hur killarna på Ludusskolan resonerar kring maskulinitet. Pojkarna ser inte maskulinitet som något essentiellt och ger exempel på hur sociala relationer formar hur de iscensätter maskulinitet. Detta anorlunda sätt att resonera har jag valt att kalla för en reflexiv homosocialitet. Något som förenar en reflexiv homosocialitet och en ”pluggkultur” är synen på blivande. Pojke är något man blir, det är inte essentiellt (reflexiv homosocialitet), duktig i ett ämne är något man blir genom ansträngning, det är inte något som man ”bara” är (”pluggkultur”). Detta är något som skiljer sig åt från en ”antipluggkultur” och en ”ingen ansträngningskultur”, där maskulinitet ofta ses som något essentiellt och man är duktig i ett ämne genom medfödd talang.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Denna reflexiva homosocialitet öppnar för en möjlighet till förändring och ifrågasättande av traditionella könsnormer. Ett exempel på detta är att det som ofta uppfattas som en feminin handling, det vill säga att studera ambitiöst, ses inte som detta på Ludusskolan. En ”antipluggkultur” har en relation till en traditionell homosocialitet. När denna relation upphör på grund av en förändrad syn på maskulinitet möjliggörs även en annorlunda syn på studier. På detta sätt har normer kring maskulinitet en relation till synen på studier bland killar på Ludusskolan.

### **Olika ”skolkulturer”**

De skilda ”skolkulturerna” (”pluggkultur”, ”antipluggkultur” och ”ingen ansträngningskultur”) innebär olika förhållande för elever och hur de upplever att de bör handla för att bli socialt accepterade. Inom en ”antipluggkultur” ses att studera ambitiöst som en feminin handling. Pojkar som vill visa sig maskulina tar därför avstånd från denna handling. En del i detta avståndstagande är en disidentifikation (Skeggs 1999), det vill säga att aktivt ta avstånd från något för att visa att man identifierar sig med något annat. Ett exempel på detta i en ”antipluggkultur” är killar som retar andra killar som studerar ambitiöst. Detta medför att pojkar som svarar uppgiftsorienterat på lärares frågor tystnar efter hand för att de inte vill utsättas för den sociala kostnad som detta medför (Kärnabro 2013). Pojkar tar även till strategier som exempelvis att inte få för bra resultat på prov och dylikt för att inte bli retade (Phoenix 2004). Detta får följden att pojkar undviker att prestera bra i skolan för att undvika en social kostnad. Även flickor drabbas negativt av denna ”antipluggkultur” då de kan få negativa kommentarer när de svarar uppgiftsorienterat och blir störda i sina studier.

Inom en ”ingen ansträngningskultur” kan pojkar prestera väl på prov och dylikt utan någon social kostnad, men killar får inte visa sig ambitiösa i sina studier. Detta medför att pojkar måste ta till strategier och förhandla med jämnåriga om att de inte har studerat ambitiöst inför ett prov (Nyström 2012). Det kan vara svårt för pojkar att prestera väl i en ”ingen ansträngningskultur” då det ofta krävs hjälp hemifrån för att klara studierna då man inte får visa sig ambitiös i skolan. Detta medför att pojkar kan prestera sämre i skolan (Nygren 2010). Inom en ”ingen ansträngningskultur” är den dominerande synen bland pojkarna att man ska klara av att prestera bra i skolan utan att studera. Detta medför att flickor som studerar ambitiöst inte ses som intelligenta för



## AVSLUTANDE DISKUSSION

att de måste studera ambitiöst för att prestera väl. Därför finns det tjejer som klagar på att man ser dem som mindre smarta för att de studerar ambitiöst (Nyström 2012). Det finns även flickor som berättar att de inte ser sig själva som smarta för att de måste studera ambitiöst för att prestera väl (Holm & Öhrn 2014). Denna syn på sig själv som mindre smart som uttrycks av flickor visar hur en ”ingen ansträngningskultur” även drabbar flickor.

Inom den ”pluggkultur” som finns på Ludusskolan har eleverna en annan syn på studier än vad som uttrycks på skolor med en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur”. Med en ”pluggkultur” menas inte att alla elever studerar ambitiöst, men normen är att man ska studera och inte undvika studierna. De som i för hög grad undviker studierna talas det negativt om. Det finns ingen social kostnad för killar att studera ambitiöst. De killar som presterar väl på Ludusskolan talar om att de gör detta för att de studerar ambitiöst. Detta skiljer sig tydligt mot en ”ingen ansträngningskultur” där jargongen är att en person som studerar ambitiöst är mindre smart. Inom en ”pluggkultur” är synen att man blir duktigt genom att studera. I en ”pluggkultur” ses därför inte tjejer som mindre smarta för att de anstränger sig i skolan. En ”pluggkultur” påverkar på detta sätt både flickorna och pojkarna på så sätt att de kan studera ambitiöst utan någon social kostnad. Inga flickor inom en ”pluggkultur” talar om sig själva som mindre smarta för att de studerar ambitiöst för att prestera bra i skolan. Detta för att båda könen uttrycker att man måste studera på detta sätt för att prestera väl i skolan. Då både flickor och pojkar menar att man ska studera ambitiöst ses inte detta som en feminin handling, vilket exempelvis görs inom en ”antipluggkultur”. Detta bidrar till annorlunda förhållanden för flickor och pojkar inom en ”pluggkultur” än inom en ”antipluggkultur” och en ”ingen ansträngningskultur”.

Inom en ”ingen ansträngningskultur” säger man att personer är mindre smarta för att *de behöver studera* ambitiöst för att prestera väl i skolan. Inom en ”pluggkultur” talar personer om sig själva som mindre smarta för att *de inte studerar*. Detta är en tydlig skillnad mellan en ”ingen ansträngningskultur” och en ”pluggkultur”. De som råkar ut för en social kostnad i en ”pluggkultur” är därför de elever som inte lever upp till de normer som gäller kring studier. Inom en ”antipluggkultur” skulle de elever som anstränger sig minst gällande studier på Ludusskolan inte ses med en så negativ blick, som de görs med inom den rådande ”pluggkulturen”.

På skolor där exempelvis en ”antipluggkultur” dominerar kan elever som inte studerar uppleva sig som ”häftiga” och ”coola” och få status genom detta

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

handlande bland jämnåriga. Inom en ”antipluggkultur” är det de killar som studerar ambitiöst som kallas för nedvärderande kommentarer. Inom en ”pluggkultur” finns det ingen status i att ta avstånd från studierna och därför ser de som utför handlingen att inte anstränga sig i skolan sig själva på ett mer negativt sätt än inom en ”antipluggkultur”. Detta visar hur de dominerande normerna påverkar individens syn på sig själv. Vid Ludusskolan talar de elever som visar lägst ambition med studierna om sig själva på ett mycket negativt sätt. Dessa elevers agerande ger insikter om hur det är att inte leva upp till rådande normer. De är även exempel på att normer alltid producerar det icke-normala och normbrytare.

### **Normer och normbrytare**

Den syn som de elever på Ludusskolan som visar lägst ambition med studierna uttrycker om sig själva har formats av de dominerande normerna. Dessa elever beskriver med egna ord att de känner sig värdelösa och efterblivna och upplever att andra ser ned på dem för att de inte studerar på samma sätt som andra elever. Upplevelsen att de inte lever upp till normerna gör att de inte vill gå in i rum som är starkt förknippade med normer som de inte lever upp till. Ett exempel på detta är att de visar motstånd mot att gå in i rum där man förväntas att studera. Detta agerande liknar det motstånd som de mer tysta killarna på Ludusskolan visar mot aktiviteter som har med idrott att göra. De tysta killarnas visade avståndstagande bottnar förmodligen i upplevelsen av att de inte kan leva upp till normen att killar ska vara duktiga på idrott.

Vissa lärare har givet efter till motståndet från elever som visar lägst ambition med studierna och låter dem göra som de vill. Några lärare på Ludusskolan bemöter motståndet och säger åt eleverna när de stör och sätter sig hos dem längre stunder för att hjälpa dem med studierna. De lärare som säger åt eleverna att sköta sig och återkommande hjälper dem/försöker få dem att studera är de lärare som eleverna med lägst studieambition talar mest positivt om. Att de får tillsägelser från lärare tolkar de som att läraren bryr sig. De andra lärarna som låter dem bryta mot regler utan att reagera upplever de har gett upp och bryr sig inte om dem. Dessa elevers beskrivningar av sina upplevelser och agerande samt agerandet av de mer tysta killarna visar hur killar när de inte lever upp till de dominerande normerna kan uppleva situationen.

De elever med lägst studieambition var de som pratade mest negativt om andra personer och använde exempelvis flest könsord i sin jargong. Detta ne-

## AVSLUTANDE DISKUSSION

gativa tal om andra och att man hatade vissa saker på skolan kan vara en reaktion på den sociala situation de befinner sig i. Några andra uttalat skoltrötta elever närmade sig detta gäng med elever med lägst studieambition. När dessa skoltrötta elever gjorde detta närmande ändrade de sin jargong till att använda mer könsord och tala om hur mycket de hatade vissa saker, det vill säga att de ändrade sin jargong till att efterlikna eleverna med lägst studieambitions jargong. Detta är ett exempel på hur individen kan modellera sitt handlande för att bli socialt accepterad. Upplever man sig inte socialt accepterad inom de dominerande normerna kan man söka sig till andra sociala grupper och försöka finna acceptans inom dessa. Detta på samma sätt som de flesta killarna, för att bli socialt accepterade, modellerade sitt handlande till att följa de dominerande normerna, vilket diskuteras följande.

### **Flickors normerande blick**

Killarna på Ludusskolan talade om hur de anpassade sitt handlande till de dominerande normerna för att undvika en social kostnad. Bland annat sa killarna att de har känslor på samma sätt som tjejer men det medför en social kostnad för killar att visa känslor på ett lika öppet sätt som tjejerna. Detta visar en reflektion av killarna kring hur de menar att normer kan begränsa deras handlingsutrymme. Pojkarnas uttalanden om hur de trodde att tjejer skulle se på dem om de avviker från dominerande maskulinitetsnormer, stämmer väl överens med vad som framgick i tjejernas uttalanden. Detta visar hur killar modellerar sitt handlande efter flickornas normerande blick. Ett kännetecken på en bland tjejerna populär kille var att man skulle klä sig snyggt. Flera killar talar om hur de har ändrat sin klädstil för att passa in i denna norm. Samtidigt som det fanns utseendemässiga ideal som killarna uppfattade att de ska leva upp till fick de inte visa sig för intresserade av sitt utseende. Killarna på Ludusskolan visade hur de utarbetat strategier för att balansera sitt handlande mellan dessa två motsägelsefulla normer.

Flickor kritiserade högljutt traditionella normer att pojkar inte får visa känslor och hävdade att pojkar ska få visa känslor och att pojkar som gjorde detta var häftiga. Detta samtidigt som tjejerna handlade på ett sätt som reproducerade normen att killar som gjorde just detta utsätts för en social kostnad. Dessa till synes motsatta normer är ett av flera exempel på parallella och motsägelsefulla normer som pojkar skulle leva upp till för att bli socialt accepterade. Denna motsägelsefullhet bland normerna som reproducerades i tjejernas

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

blick var något som killarna fick utveckla olika strategier för att klara av att bemöta och leva upp till. Flera teoretiker har tidigare visat hur flickor gör sig begärliga efter pojkars begär (se exempelvis Butler 2007; Carrigan, Connell & Lee 1985; Connell 2008; Davies 2003; Paechter 1998). Mina resultat visar att det kan vara fruktbart att ”vända” på resonemanget och undersöka hur pojkar gör sig begärliga för flickors begär för att fördjupa förståelsen av hur normer kring maskulinitet konstrueras i sociala relationer.

Pojkarna upplevde att det inte var socialt accepterat för dem att visa känslor på samma sätt som tjejerna. Tjejerna själva påpekade detta genom att de berättade att de kramade varandra och höll om varandra jämt och att de ofta talade om att de tyckte om varandra och gav varandra komplimanger. Även observationerna visade att detta var ett sätt för flickorna att iscensätta en socialt accepterad femininitet. Killarna var invanda med att säga tuffa och till viss del nedvärderande skämt till varandra. Genom att killarna tog emot skämten med ett skratt visade de upp en tålighet, det vill säga att man klarade av att ge och ta tuffa skämt. Samtidigt var detta en strategi för killarna att visa att man ingick i en social gemenskap. Man säger enbart denna typ av skämt till de killar som man ingår i en gemenskap med. Att hälsa på någon genom att säga ”Hej idiot” är att bryta ett tabu, för att så hälsar man vanligtvis inte, men att man kan hälsa på detta tabubrytande sätt till en annan person visar att man står nära varandra och är kompisar. Framförallt visas detta genom att de enda killarna som inte retades av andra killar var de killar som var utanför den stora gemenskapen och iscensatte en underordnad maskulinitet. Som jag påpekat tidigare är det nästan motsägelsefullt att de strategier som är socialt accepterade för killar att visa intimitet på samtidigt bidrar till reproduktionen av killars visade hårdhet och förnekelse av känslor.

Det förekommer en stor individuell variation bland pojkarna på Ludusskolan (precis som det fanns en stor individuell variation bland flickorna). Inom variationen av individer finns det vissa pojkar som lever upp till de dominerande normerna kring maskulinitet och det finns pojkar som inte gör det. På detta sätt skapas det en hierarki mellan pojkarna, där vissa hamnar utanför och iscensätter en underordnad maskulinitet. Detta understryker att pojkar bör agera på ett visst sätt för att bli socialt accepterade och att annars utsätts de för en social kostnad. I samtal med pojkarna visade de att de var medvetna om flera av dessa normer och kunde föra en kritisk diskussion kring dessa. De normer som diskuterades mest av pojkarna var att pojkar borde få visa känslor, att samhället borde vara jämställt och att homofobi är något negativt.

## AVSLUTANDE DISKUSSION

Bland eleverna på Ludusskolan reproducerades även normer kring maskulinitet som verkade vara mer eller mindre för givet tagna. Dessa normer reproducerades via olika all dagliga handlingar som exempelvis hur man hälsade på varandra. Genom att flera normer kring maskulinitet sipprat ned i och format vardagliga handlingar återupprepas dessa flera gånger dagligen i pojkars liv. Att dessa för givet tagna normer genomsyrade de sociala relationerna på skolan medförde att det konstruerades en skillnad mellan könen. Detta innebar att trots en tydlig konsensus hos båda könen kring jämställdhetens självklarhet utförde både flickor och pojkar handlingar som reproducerade motsatta normer. Dessa normer visar att även om det finns en förskjutning av traditionella normer kring maskulinitet finns det parallella och motsägelsefulla normer.

### **Förmåga att studera**

På Ludusskolan fanns en dominerande norm kring jämställdhetens självklarhet bland eleverna. Samtidigt reproducerade eleverna normer som var parallella och motsägelsefulla. Det räcker alltså inte med åsikten att det ska vara jämställt för att skapa ett jämställt samhälle, fenomenet är mer komplext. Man måste även kritiskt granska flera parallella skillnadskapande normer. Något liknande kan sägas om pojkar och studier. Trots att normen finns att pojkar får studera ambitiöst finns det parallella och motsägande normer kring detta. Det räcker alltså inte med att skapa en ”pluggkultur” för att pojkar generellt ska prestera lika väl som flickor i skolan. Fenomenet är mer komplext än så och Ludusskolan är ett exempel på detta. Det som bland annat gör det mer komplext är Connells (Pearse & Connell 2016) påpekande om normers historia och att de på grund av detta inte ändras i en rak linje. Det finns en historia av att flickor och pojkar möter skilda sociala förväntningar och detta könar förmågan att studera.

De normer som kommer att diskuteras nedan handlar mer om hur pojkar studerar än deras syn på studerande (det är skillnad på att ha synen att man ska handla på ett visst sätt och att faktiskt handla på detta sätt). Denna diskussion kommer till stor del att utgå ifrån min presentation i teoretiska utgångspunkter om normer och förmågor, vilken utgick ifrån Archers (2010) och Furbergs (1987) teorier. Archer kritiserade, precis som Connell (Pearse & Connell 2016) en förenklad syn på hur normer förändras. Archers och Furbergs tankar kan sammanfattas med att det en individ ofta gör blir hen bättre

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

på. Detta gäller även tvärtom, det vill säga att den handling en individ aldrig eller väldigt sällan utför är hen oftast inte så bra på. Archers (2010) ger exempel där individer på grund av normförändringar fått tillåtelse att göra något, men i och med att individen inte fått utföra handlingen tidigare är det inte säkert att individen har förmågan att utföra det som hen nu förväntas utföra. På grund av detta är det mer komplext att förändra hur människor handlar än att ”enbart” ändra en norm. Även Furberg (1987) utvecklar i sin teori hur individer förbättrar sina förmågor genom att uppreparande gånger utföra handlingar som danar förmågor.

Jag har i min resultatdel visat att det finns olika sociala förväntningar på flickor och pojkar och dessa skilda förväntningar modellerar olika handlanden, som i sin tur danar olika förmågor. Jag kommer nedan argumentera för att de förmågor som danas av maskulinitetsnormerna ofta inte gynnar pojkars prestationer i skolan. Det är främst tre stycken olika förmågor som jag kommer att presentera i tur och ordning, vilka är: Förmågan att disciplinera sig; förmågan att uppfatta vad lärare vill att man ska utföra och en utvecklad språklig förmåga. I min presentation kring dessa förmågor kommer jag först kort presentera tidigare forskning kring dessa för att sedan visa kopplingen mellan tidigare forskning och min insamlade empiri.

### – Förmågan att disciplinera sig

Det finns tidigare forskning som visar att kunna disciplinera sig att studera ambitiöst är en av de viktigaste förmågorna för att kunna prestera väl i skolan och att flickor generellt är bättre på detta. Tidigare studier visar alltså att flickor generellt från starten i skolan visar en högre förmåga till disciplin och att denna förmåga gynnar studieresultat hos både flickor och pojkar (Jakobsson 2000; Melhuish 2010; Spinath, Ecker & Steinmayr 2014; Taggart 2010.). Det finns tidigare forskning som visar att flickor från en tidig ålder har en förväntan på sig att kunna disciplinera sig och skjuta upp belöningar (se exempelvis, DEJA 2004; Eidevald 2009; Odenbring 2010). Det är inte så att det bara är flickor som visar upp denna förmåga, pojkar visar också upp den, men fler flickor än pojkar visar oftare upp denna förmåga. Forskning visar att vuxna oftare har förväntan att flickor från låg ålder ska utföra handlingar som danar disciplin och detta är då en trolig orsak till att flickor oftare utför dessa handlingar (Giota 2002; Jakobsson 2000; Melhuish 2010; Taggart 2010.).

Denna tidigare forskning ligger i linje med den empiri som jag samlat in vid Ludusskolan. Dels ligger denna tidigare forskning i linje med elevernas egna

## AVSLUTANDE DISKUSSION

upplevelser när de säger att förmågan att disciplinera sig är viktig för att prestera väl i skolan. De pojkar på Ludusskolan som presterar väl i skolan menar att det är deras förmåga att disciplinera sig att studera som leder till att de presterar bättre än andra. Även flickor som presterar väl på skolan hävdar att det är deras förmåga att disciplinera sig som är grunden till detta. De elever som inte presterar lika bra i skolan, som exempelvis de mer skoltrötta eleverna, menade att förmågan att kunna vara disciplinerad och vara kapabel till att skjuta upp belöningar är viktiga för att prestera väl i skolan. De killar som säger att en grundförutsättning för att prestera väl i skolan är att studera disciplinerat, säger även att tjejerna på skolan är generellt bättre på detta.

Tidigare forskning visar att flickor utför handlingen att disciplinera sig i märkbart fler sociala situationer än pojkar och danas därför i denna förmåga mer än pojkar. De normer kring självbehärskning som flickor förväntas följa från låg ålder manifesteras i flera olika handlingar bland tjejerna på Ludusskolan. Jag har gett exempel på flera vardagliga handlingar på Ludusskolan som medför att tjejer danas i förmågan att kunna disciplinera sig i högre grad än killar. Detta är en förmåga som sedan gynnar möjligheten att studera ambitiöst. Detta innebär inte att killar inte kan vara ambitiösa. Killar visar ofta förmågan att utföra en aktivitet ihärdigt och ambitiöst, men det är oftare handlingar som de för stunden vill utföra som att träna mycket i en sport som de uppskattar eller spela datorspel. Att det finns en social förväntan på flickor i högre grad än pojkar att utföra handlingar som gynnar förmågor som oftast leder till goda prestationer i skolan leder till att flickor generellt presterar bättre i skolan än pojkar i alla ämnen utan ett. Det finns generellt oftare en social förväntan på pojkar att vara duktiga på sport och denna sociala förväntan kan ha en inverkan på att det enda ämne som pojkar generellt presterar bättre i än flickor är i just idrott och hälsa.

– Förmågan att uppfatta vad lärare vill att man ska utföra

Att flickor generellt har en social förväntan av vuxna från en tidig ålder att utföra handlingar som att hjälpa till och dyligt medför att deras förmåga att uppfatta, vara lyhörda och förstå vad vuxna vill utvecklas (DEJA 2004; Giota 2002; Jakobsson 2000; Spinath, Ecker & Steinmayr 2014). Tjejerna danas i förmågan att uppfatta och vara lyhörda inför hur lärarna vill att exempelvis en uppgift ska utföras. Detta är en förmåga som underlättar deras prestationer i skolan. Detta medför att flickor generellt är bättre på att utföra mer komplicerade uppgifter än pojkar. I nationella tester lyckas pojkar stundtals lika väl som

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

flickor när det gäller mer standardiserade uppgifter, men vid mer komplicerade och diskuterande uppgifter lyckas flickor bättre prestera på ett sätt som examinerande lärare vill (Arevik 2011; Lindahl 2007).

Flera av observationerna från Ludusskolan ligger i linje med denna tidigare forskning. Tjejerna på Ludusskolan visade exempelvis att de var duktiga på att uppfatta när lärarna ansåg att det var okej att avbryta lektionen för att kritisera något. Den kritik som flickorna tog upp framfördes på ett sådant sätt att de fick lärarna att genomföra de förändringar som tjejerna ville. Det fanns näst intill ingen observation av någon kille som lyckades med detta. Tjejerna hade även visat förmåga för lärarna att de kunde utföra olika moment på ett sätt som lärarna ville och fick därför tillåtelse att utföra dessa utan lärares närvaro. Lärarna hade sett att flickorna kunde utföra olika moment på ett sätt som de ville och tillät därför flickor få friheten att leda dessa moment utan lärares tillsyn. Dessa observationer på Ludusskolan ligger i linje med att flickor har en utvecklad förmåga att uppfatta hur lärare vill att man ska utföra ett visst moment. Jag har också bara gjort observationer av flickor som hjälper vuxna i skolan, utan att de frågar om hjälp. Det verkar som att flickor generellt har en mer utvecklad förmåga att uppfatta vad vuxna vill, detta för att flickor ofta har denna förväntan på sig från en låg ålder.

### – En utvecklad språklig förmåga

Pojkar visar ofta upp en socialt accepterad maskulinitet genom att utföra sport eller spela datorspel, det vill säga att de vidhöll en gemenskap genom kroppsligt aktiva handlingar, det vill säga vad Pollack (1999) kallar aktiv vänskap. Flickor visar oftare gemenskap genom att prata och ha långa diskussioner kring relationer (Öqvist 2009). Det har även uppmärksammats att vuxna utför aktiviteter som gynnar barns språkliga förmåga oftare med flickor än med pojkar (Melhuish 2010; Sammons 2010; Taggart 2010). Detta samtidigt som flickor från en låg ålder tilltalas av vuxna på ett språkligt mer utvecklat sätt (Radovic 2008). Flickor har alltså oftare än pojkar en social förväntan från både äldre och jämnåriga att utöva aktiviteter som gynnar deras språkliga förmåga. Detta utvecklar flickornas språkliga förmåga och ett utvecklat språk är grundläggande för att klara av de flesta ämnen (DEJA 2010; OECD 2015; Spinath, Ecker & Steinmayr 2014). Denna tidigare forskning ligger i linje med att jag observerat att flickor på Ludusskolan ofta iscensätter en socialt accepterad femininitet genom att prata längre stunder om exempelvis relationer, vilket utvecklar deras språkliga förmåga. Pojkarna på Ludusskolan förväntas iscen-



## AVSLUTANDE DISKUSSION

sätta en socialt accepterad maskulinitet genom en aktiv vänskap, det vill säga att exempelvis utöva och/eller tävla i sport eller datorspel.

Normerna medför att flickor är generellt bättre än pojkar på att disciplinera sig, att flickor är generellt bättre än pojkar på att uppfatta hur lärare vill att en uppgift ska utföras och att flickor generellt har en bättre utvecklad språklig förmåga än pojkar. Killarna har ”tillåtelse” att studera lika ambitiöst som tjejerna på Ludusskolan, det vill säga att de inte utsätts för en social kostnad från jämnåriga ifall de utför denna handling. Detta innebär dock inte att killarna generellt har samma utvecklade förmåga som tjejerna att göra detta, inte minst på grund av normer kring maskulinitet. De förmågor som de dominerande normerna kring maskulinitet danar verkar inte gynna pojkars prestationer i skolan.

Detta samtidigt som det finns normer kring maskulinitet som danar normer som inte gynnar prestationer i skolan. Exempel på detta är att det kan vara statushöjande för pojkar skämta med hög röst under lektioner som stör både den som skämtar och de som hör det. Det räcker alltså inte med en dominerande norm som innebär att pojkar ska studera på samma sätt som flickor. På samma sätt som att det inte räcker med synen att det ska vara jämställt för att skapa jämställdhet, det är mer komplext än så. Det finns handlingar som reproducerar parallella och motsägelsefulla normer och det är därför viktigt att studera dessa.

På Ludusskolan finns det flera exempel på normer som modellerar ett handlande som medför att tjejer oftare än killar danas i förmågor som är gynnsamma för att prestera väl i skolan. Att det finns skilda sociala förväntningar på flickor och pojkar som danar olika förmågor gällande studerande medför att dessa förmågor könas. Utifrån det här resonemanget är det viktigt att normer som hindrar killar från att studera ambitiöst utmanas, som exempelvis att utmana en ”antipluggkultur”, men det är inte tillräckligt att utmana en ”antipluggkultur” för att få pojkar generellt att prestera på samma sätt som flickor. Detta för att det finns fler subtila normer kring maskulinitet som hindrar pojkar från att utveckla förmågor som gynnar deras möjlighet att prestera i skolan. Detta resonemang visar att det är viktigt att fortsätta en kritisk diskussion om könsnormer. Pojkars prestationer skulle gynnas av att pojkar skulle utföra fler traditionellt ansett feminina handlingar. Exemplet med Ludusskolan visar att om flera killar skulle utföra handlingar som traditionellt ansetts vara feminina skulle handlingarna inte uppfattas som feminina längre. I beskrivningen av pojkars vardag på Ludusskolan visas även att det finns många

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

parallella och motsägelsefulla normer som pojkar måste ta i beaktande för att bli socialt accepterade. Detta innebär att det finns normer som förändras och är mer tillåtande när det gäller handlingsfriheten för killarna (att killar kan utföra fler handlingar utan att utsättas för en social kostnad). Trots detta finns andra begränsande normer som pojkar upplever att de måste ta hänsyn till för att bli socialt accepterade. Dessa begränsande normer kan ha en stark inverkan på pojkars handlande. Detta för att en av slutsatserna i detta arbete är att pojkar vill bli socialt accepterade och ingå i en gemenskap och att detta modellerar deras handlande.

### Sammanfattningsvis

I resultatdelen har jag diskuterat vad man kan kalla olika förklaringsförsök om varför pojkar generellt presterar sämre i skolan än flickor. Diskussionen utgår ifrån vilka antaganden som är fruktbara till att förklara varför pojkar generellt presterar sämre än flickor inom en ”pluggkultur”. Antagandet att pojkar upplever en press på sig att inte visa sig ambitiösa i skolan som inom en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur” verkar ha ett lågt förklaringsvärde inom en ”pluggkultur”. Detta för att pojkar kan studera öppet utan en social kostnad. Tanken att pojkar utför självsaboterande handlingar kan förklara en del av pojkars sämre prestationer bland de minst skolmotiverade pojkarna, men gäller inte pojkar generellt inom den ”pluggkultur” som råder på Ludusskolan. Att pojkar, framförallt från arbetarklassen, anser att man inte behöver studera ambitiöst för att man får ”praktiska” jobb efter skolan verkar också ha lågt förklaringsvärde inom en ”pluggkultur” då samtliga elever uttrycker en önskan att studera ”teoretiska” program efter grundskolan (även pojkar på Ludusskolan från arbetarklassen uttrycker detta). Att pojkar inte vill be lärare om hjälp, vilket uppmärksammats på andra skolor och detta kan vara en del av orsaken till att pojkar presterar sämre verkar inte gälla inom den studerade ”pluggkulturen”. Eleverna på Ludusskolan kan studera ambitiöst utan att bli drabbade av några sociala sanktioner, vilket medför att de kan fråga varandra och lärare om hjälp utan någon social kostnad och pojkarna gör detta. Att feminiseringen av skolan skulle bidra till att pojkar presterar sämre än flickor i skolan är tveksamt, då flera undersökningar visar att pojkar inte presterar sämre med kvinnliga lärare än med manliga lärare. Inom den studerade ”pluggkulturen” reproducerar de kvinnliga lärarna med sitt handlande många traditionella maskulina normer i relationen med killarna. Detta innebär

## AVSLUTANDE DISKUSSION

att det inte är givet att kvinnliga lärare reproducerar feminina normer bland killar och därmed är det inte säkert att kvinnliga lärare bidrar till en feminisering av skolan.

Något som inom en ”pluggkultur” kan argumenteras bidrar till att pojkar presterar bättre i skolan än pojkar generellt är dess fokus på blivande, det vill säga att man ska studera för att bli duktig på något. Att pojkar ger uttryck för detta blivande är något som uppmärksammas att pojkar inte gör på flera andra skolor då pojkar oftare argumenterar att de ”är” bra av medfödd talang och inte genom ansträngning. Det finns forskning som visar att barn och elever som uppmuntras att de blir duktiga genom ansträngning (blivande) lyckas bättre i skolan än de som ”enbart” sägs vara bra. Antagandet att pojkar har svårare för en allt mer individualiserad pedagogik kan ha ett visst förklaringsvärde kring varför pojkar lyckas sämre än flickor inom den undersökta ”pluggkulturen”. Flera pojkar än flickor uttrycker att de hade det svårt med den individualiserade pedagogiken. I och med att eleverna varit tvungna att ta ett ökat ansvar för sina studier är det flera av pojkarna som säger att de har lärt sig detta under studietidens gång. De menar också att detta är något som kommer att gynna dem senare i livet. Detta understryker synen på blivande, det vill säga att man blir bättre genom att utföra något ofta och genom detta danas i en förmåga. Även om pojkar menar att de blivit bättre på detta, verkar flickorna haft ett ”försprång” gällande denna förmåga och därför kan det ha varit svårt för pojkarna att komma ikapp. Flickornas ”försprång” kommer från att de från låg ålder har en social förväntan på sig som danar förmågor som gynnar dem i skolan. Detta är förmågor som självdisciplin, verbal förmåga och förmågan att förstå hur lärare vill att en uppgift ska utföras. Det finns med andra ord skillnadskapande normer som danar förmågan att prestera i skolan olika hos flickor och pojkar. En del av dessa normer bidrar till att pojkar blir ett störningsmoment för sig själva och andra genom att exempelvis prata, skämta och skratta högljutt på lektioner. Dessa maskulina normer reproduceras även inom den studerade ”pluggkulturen”.

Sammanfattningsvis är det flera antaganden kring varför pojkar generellt presterar sämre än flickor i skolan som förlorar sitt förklaringsvärde inom en ”pluggkultur”. Detta är säkerligen något som bidrar till att pojkar inom en ”pluggkultur” presterar bättre i skolan än pojkar generellt. Det finns dock fortfarande antaganden inom en ”pluggkultur” som har ett förklaringsvärde till varför pojkarna ändå inte presterar lika bra som flickorna, även om skillnaden minskar. Detta visar att det inom en ”pluggkultur” finns normer som är

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

mer ”tillåtande” än inom andra ”skolkulturer” när det gäller pojkars möjlighet att studera ambitiöst utan någon social kostnad. Det visar också att det inom en ”pluggkultur” fortfarande finns normer kring maskulinitet som begränsar pojkars möjlighet till att prestera i skolan.

### Lärdomar

Jag har tidigare hänvisat till Flyvbjerg (2001) som menar att man kan lära sig mycket av det speciella fallet. Vilka lärdomar kan man då göra av det fall som jag har undersökt? Om man från låg ålder hade ett större fokus på ”blivande” hos pojkar och talade om för dem att de blir bättre genom ansträngning, skulle det hjälpa pojkar att prestera i skolan? Ja, troligtvis. På samma sätt som att om man från låg ålder talade med pojkar med ett lika utvecklat språk och utförde lekar som gynnade språkutvecklingen på samma sätt som hos tjejer skulle detta också gynna pojkar. Det skulle troligtvis även gynna pojkar från låg ålder om de förväntades ta samma ansvar för omsorg som flickorna (som att duka bordet, städa undan leksaker och så vidare). Detta är handlingar som skulle gynna pojkars utveckling och möjlighet till att prestera i skolan. Troligtvis skulle det även gynna flickors sociala situation då de skulle möta en pojke som är duktigare på att uttrycka sig verbalt, visa omsorg och ha en högre grad av självdisciplin.

En lärdom som inte ska underskattas är studiens exemplifiering av pojkar som öppet studerar ambitiöst och beskrivningen av en dominerande ”pluggkultur”. I diskussionen kring Big man bias efterfrågas andra berättelser om pojkar än de som handlar om en ”antipluggkultur” eller en ”ingen ansträngningskultur”, vilket ges i beskrivningen av Ludusskolan. Det kan innebära att texter som tar upp pojkars ”antipluggkultur” kanske måste lägga till i texten att det inte gäller alla skolor. I texterna behöver det redogöras att det finns skolor som domineras av en ”pluggkultur” bland pojkarna, vilket kan ge en mer komplex bild av pojkar och flera alternativa historier för pojkar att identifiera sig med.

Det vore även avslappnande för pojkar om de fick stöd av exempelvis lärare med att inte ge retsamma kommentarer till varandra. På samma sätt som exemplen från Ludusskolan där lärare säger åt pojkar att inte reta flickor eller marginaliserade pojkar, skulle de kunna säga till alla pojkar att inte reta varandra. Det skulle innebära ett motstånd mot normalisering att pojkar förväntas vara tuffa och tåliga mot nedsättande kommentarer. Utgångspunkten

## AVSLUTANDE DISKUSSION

skulle vara från diskussionen om att även pojkar kan och får må dåligt och därför retar vi inte varandra, istället för att reproducera det motsatta. Dels för att det finns exempel på att pojkar mår dåligt av dessa skämt även om de inte visar det för sina kompisar. Dels för att pojkar skulle kunna vara mer avslappnade i de (klass)rum där de vet att de inte behöver visa upp en socialt accepterad maskulinitet genom att iscensätta en tuffhet. Om ett lärarlag stödde varandra i att inga killar får reta varandra skulle det vara en del i att skapa ett lugnare klassrum.

De kvinnliga lärarnas handlande reproducerar en traditionell maskulinitet bland pojkarna, det vill säga att skolan feminiseras inte av att majoriteten av lärarna är kvinnor. Pojkar missgynnas alltså inte av en feminisering av skolan. Pojkarna skulle tvärtom gynnas av en mer feminiserad skola på grund av att flera handlingar som traditionellt ansetts vara feminina gynnar prestationer i skolan och dessa skulle även gynna pojkars prestationer. Skulle pojkarna börja utföra dessa handlingar skulle handlingarna inte längre anses vara feminina. Att studera ambitiöst anses vara en feminin handling på flera skolor. På Ludusskolan anser pojkarna att man ska studera ambitiöst, vilket medför att handlingen inte ses som feminin. Det visar att vad som anses vara feminint och maskulint är föränderligt och konstrueras inom sociala relationer.

Studien exemplifierar även att normer inte förändras i ”en rak linje”. Även om en person enligt den dominerande normen bör handla på ett visst sätt är det inte givet att individen har utvecklat förmågan att göra det. Normer kan liknas vid att vara sammantvinnade på samma sätt som många små koppatrådar skapar en stor kopparråd, då normer har en relation till varandra. Även om en norm har förändrats kan det fortfarande finnas motsägelsefulla parallella normer som influerar handlandet, vilket exemplifieras bland annat genom att trots att den dominerande normen är att pojkar bör studera lika ambitiöst som flickor, finns det parallella normer som medför att pojkar generellt inte har utvecklat samma förmåga att göra det. Vidare exempel på detta är att det finns en dominerande norm bland eleverna att de sociala relationerna bör vara jämställda. Trots det reproduceras flera parallella normer som konstruerar sociala skillnader mellan hur flickor och pojkar ska handla för att bli socialt accepterade.

Handlingarna nämnda ovan skulle gynna pojkars utveckling, men man behöver ha förståelse för pojkars sociala vardag. Det finns normer kring maskulinitet som pojkar upplever att de måste leva upp till för att bli socialt accepterade. En viktig lärdom är att pojkar vill bli socialt accepterade och att de ofta

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

modellerar sitt handlande för att uppnå det. Det kan vara svårt att få en pojke att ändra sitt handlande i skolan om det innebär att han förlorar i status hos jämnåriga elever som han vill ingå i en gemenskap med. Han kommer att, även om de är kontraproduktiva mot att prestera i skolan, följa de normer kring maskulinet som är dominerande hos jämnåriga elever. Dessa begränsande normer går dock att förändra till att bli mer tillåtande. En lärdom man kan göra från min studie av Ludusskolan är att förändring av könsnormer är möjligt.

## SUMMARY

### Introduction

In Sweden, girls generally perform better in school than boys. By *performing better*, I mean that girls generally have better grades than boys, and more boys than girls fail to complete different subjects in school (Skolverket 2017a). Studies show that norms of masculinity prevent boys from performing in school (see, for example, Björnsson 2005; Johansson 2012; Kimmel 2010; Kärnebro 2013; Rosvall 2012; Wernersson 2010). Norms of masculinity also cause trouble for girls in school in terms of performing according to their ability. To study norms of masculinity in school is something that can help both girls and boys to perform in school.

In some schools, boys prove their masculinity by showing a negative view on studying to their peers (see, for example, Björnsson 2005; Johansson 2012; Kimmel 2010; Kärnebro 2013; Rosvall 2012; Wernersson 2010). They do this by directing negative remarks towards pupils who show that they are studying (Kärnebro 2013). These negative remarks affect and hinder the performance in school of both girls and other boys. In schools with this dominating “anti-study culture” among the boys, studying is seen as a feminine act. This is why boys who are study-oriented are often exposed to a *social cost*. By *social cost* I mean being teased or ridiculed, or losing status in the social context.

In some other schools, boys can have good grades without being teased by other boys. However, the boys need to achieve these good grades without showing that they are studying to avoid any social cost. Boys should be “naturally” smart, and pupils who need to study are seen as not smart and can fall victim to negative remarks (see, for example, Holm 2008; Nygren 2009; Nystrom 2012). These schools have a dominant “effortless achievement culture” among the boys (Epstein 1998). There are examples in these schools of girls who see themselves as not intelligent despite having very good grades (Holm & Öhrn 2014). This is because they have had to study to achieve good grades (the dominant norm is that if you are smart you should not have to study), which is an example of how dominant norms can affect individuals’ views of themselves. It is also an example of how norms of masculinity can have a negative effect on both boys and girls. To research this subject is therefore important to both girls and boys.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Boys often prove their masculinity through their manifest views on studying. It is therefore interesting to investigate which view on studies boys reproduce in school. Norms of masculinity are constructed much like a copper wire. A copper wire does not have one long “core” wire in the middle; it is comprised of many small copper wires. Norms of masculinity have a similar relation to each other as the small wires that together constitute the larger wire (Connell 1983). It is therefore interesting to investigate what norms of masculinity are reproduced and what relation these norms have to the boys’ views on studies. Norms of masculinity not only affect boys’ views on studies. They might even affect their ability to study. That is why it is interesting to investigate whether or not the ability to study is gendered. Therefore, my aim and research questions are as outlined below.

### Aim and research questions

The aim of the research was to study what norms of masculinity were being reproduced in two grade nine classes in a secondary school and whether these norms were related to the boys’ views about studying. Furthermore, I investigated whether there were norms that “gendered” the ability to study.

The following questions were central to the research:

- What view on studies are reproduced by the boys?
- What norms of masculinity are reproduced in the school and what relationship do these norms have to the boys’ view on studies?
- Are there norms that “gendered” the ability to study and if these kinds of norms exist, how are they reproduced?

### Methodology

Both Nordberg (2012) and Thorne (1993) have criticised ethnographic studies on boys in school suggesting that such studies have had a strong focus on boys who are loud and dominant. Most studies have been done in schools with a dominant “anti-study culture” or a dominant “effortless achievement culture” among the boys. This has led to other boys and their stories being invisible. This critique influenced my choice of which school to study. I made a strategic choice to study a school where the pupils had to take a great deal of



## SUMMERY

responsibility for their own study. A lot of the studying was done in large halls where everyone saw each other, so students could not hide that they were studying. According to earlier research, boys are not supposed to do well in this kind of school, but the boys in the school studied had grades well above the national average. This made me hope that I might find and be able to examine something other than a school with a dominant “anti-study culture” or a dominant “effortless achievement culture” among the boys. My thought was that this could provide a more complex view on my research questions.

I conducted an ethnographic-inspired study where interviews and different kinds of observation were used to collect data. Studying artefacts like signs on doors, pictures on pin boards and the like were also important. I followed two year nine classes, class 9D and 9E, in a secondary school which I have called the Ludusschool. Class 9D consisted of 20 pupils (13 girls and 7 boys) and 9E consisted of 19 pupils (9 girls and 10 boys). The pupils’ parents were more or less evenly distributed between working class jobs and professions. Around one fourth of the pupils had a history of immigration in the family. I was granted permission to be at the school for three months. For the first five weeks of this period I was at the school every day, except for three days. For the remaining time I was at the school for one or two days a week (mostly two). During my stay, I conducted 15 group interviews with the pupils (every pupil was interviewed two different times).

I used juxtaposition to analyse my collected data. This means putting two things next to each other to more clearly see things that are similar and different between the two. To do this I had to have as much focus on the girls as the boys. Then I put the collected data next to each other to see similarities and differences between the girls and the boys. Some of the main results came from similarities between the girls and the boys; some came from differences between them. Some of the main results also came from the differences between the different groups of boys. Also the variation in the category of girls was important.

In my research, a pragmatic view inspired by Kvale and Brinkman (2014) and Flyvbjerg (2001) was taken. A pragmatic view means that the research does not produce hard facts, but the reader can still learn from the results. The goal with the discussion of the results is to produce insights which the reader might take with them to her or his context. It is up to the reader to determine if, based on the author’s descriptions, it is possible to generalise the

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

results to another context. The author's responsibility is therefore to provide as specific a description as possible.

### Theoretical points of departure

The different masculinities defined by Connell (1995) in her theory on hegemonic masculinity were of great help to “find” the variation among the boys and to discuss the relation between them. Connell's theories on structure and norms laid a foundation from which my analysis was made. Norms from this view are constructed collectively in the social relationship between individuals (Pearse & Connell 2016). Connell's (Pearse & Connell 2016) remark that norms do not change in a linear fashion was of great importance in my discussion of norms. I built on Connell's thoughts on this with inspiration from Archer (2010) who also criticised the view that norms change in a linear way. It is more complex than that according to Archer, because of the social history of norms.

An example of this is if an individual has not been allowed to perform an action because of dominant norms, and therefore has not had an opportunity to develop an ability to do this action. If the dominant norm changes and the individual is now expected to do this action, the individual might not be able to do this action because they have not done it before. So even if the norms change, the individual actions might not change, because of the history of earlier norms. Another example of how the history of norms interferes with possibility of norms to change in a linear way is the existence of parallel and contradictory norms. Many norms have a relationship to each other and because individuals have critically reflected on, and changed one norm, other norms that the individuals take for granted might still exist, which influences actions in a contradictory pattern.

### Empirical findings

Three chapters in the thesis are dedicated to the results of the study, each one focussing on one of the three central research questions. Each of these questions is discussed separately in the following text. The section concludes with a summary of the main insights that can be drawn from the study.

*What view on studies are reproduced by the boys?*

The boys at Ludusschool studied “openly” in front of each other; they sat down and studied so that other pupils saw this action. They asked each other

## SUMMERY

for help with the studies and they told each other that they would go and study. I have called this view of studies a “study culture”. By “study culture” I mean that there is no social cost associated with showing ambition in school. Not everyone at Ludusschool was studying ambitiously, but even pupils of the same age who did not study ambitiously still reproduced the norm that you should have a certain level of study ambition. The few pupils who showed the least ambition within the school were discussed negatively by their peers, reproducing the dominant norm to study. The negative talk was not about the “personalities” of these pupils, but the peers did not understand why they were not studying. The pupils with the lowest ambition did not want to enter rooms where study was expected because they were having difficulty living up to this norm. In the interviews one boy described himself as “retarded” because he could not study. The group of pupils who showed the least ambition in school gave many similar negative descriptions of themselves because they did not study.

Something that further distinguishes a “study culture” is that, in the everyday conversation around studies, pupils have a focus on *becoming*: it is not that you *are* good at a subject, rather that you *become* good at a subject through studying. This was noticeable because the pupils with the lowest ambition in school spoke of themselves as less intelligent because they did not study. The boys who performed well in school said they did so because they studied in more disciplined ways than others. Other pupils, girls and boys, said that how well they succeeded in school depended on how disciplined they were with studying. This differs from several other schools where an “effortless achievement culture” dominates among the boys. In such schools, boys can have good grades without incurring a social cost, but they should not be explicitly ambitious at school (you are good at a topic; you cannot show how you became good).

Previous research has shown that it is more usual for boys to talk about themselves as *being* good at a subject while it is more usual for girls to talk about themselves as *becoming* good at a subject (Jakobssons 2000). Other research has shown that children who are brought up believing that you become good in a subject perform better in school than children brought up believing that they are good in a subject. (A simple example of this is the difference between saying to a child that you *are* good at drawing a house and saying how good you have *become* at drawing a house; see Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow, & Levine 2013; Mueller, Dweck, &

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

Kruglanski 1998). That boys in the Ludusschool, where a “study culture” is dominant among the boys talk about becoming good in a subject differentiates them from boys in other schools, and this should benefit Ludusschool boys’ performance.

In some schools with a dominant “effortless achievement culture”, girls talk negatively about themselves because they have to study ambitiously in order to become proficient in a subject. This negative self-talk does not exist among girls within a “study culture”, which is an example of how a dominant “study culture” among boys also benefits girls. This is also an example of how the dominant norms influence the individual’s view on herself or himself. In a “study culture”, an individual does not think she or he is less smart because of having to study ambitiously, which is the case in schools with a dominant “effortless achievement culture”. In a “study culture”, the ones who do not study are the ones who see themselves as less intelligent because they do not study (*not* because they do not pass a subject, but because they do not study. The focus is on how you study).

A “study culture” differs from an “anti-study culture” in that a student’s status is not raised when he distances himself from studies, for example, by teasing people who study ambitiously. Because of this, the teasing of other pupils when they show ambition in school is non-existent. This is something that not only benefits study-oriented boys but also girls within a “study culture”. In the interviews at the Ludusschool, the girls talked about how they were teased by the boys at other schools because they showed study motivation by answering the teachers, for example. The girls also said that this does not happen at Ludusschool where a “study culture” dominates among the boys.

*What norms of masculinity are reproduced in the school and what relation have these norms to the boys’ view on studies?*

In a “study culture”, boys do not tease each other for studying ambitiously, but they do tease each other. This teasing reproduces several traditional norms of masculinity. This is an accepted way for boys to show that they are friends. Insulting someone is a social taboo, and you only break this taboo with friends (see, for example, Andreasson 2007; Brännberg 1998; Ericson 2004). To greet someone with an insult is to show that you are friends. Boys want to be socially accepted, so they perform a socially accepted masculinity. If they do not, they become marginalised. The only boys who are not teased by other

## SUMMERY

boys and are always “only” greeted with a “Hi”, if greeted at all, are the marginalised ones. At the same time this kind of talk among the boys reproduces the idea that a person is a tough person that “can take” an insult. It is almost contradictory that the way boys show intimacy and community with each other simultaneously reproduces the notion that boys should be tough and hard.

The very few times a boy teased a girl in class, the female teachers told them to stop immediately. However, the female teachers never told boys who teased other boys to stop. This reproduces the view that a boy should be hard and tough and be able to take an insult, but not girls. That teachers have a more caring view of girls is something that the boys also commented about in the interviews. The teachers only tell the boys to stop teasing each other when it disrupts the class.

The girls said very strongly in their interviews that boys should show their feelings and it is stupid that some people think that they should not. At the same time, the girls were reproducing norms that a boy should be tough and not be sensitive (they said, for example, that sensitive boys do not become popular among the girls. Sensitive boys can be seen as a friend by the girls, but not a boyfriend). This is an example of the existence of parallel and contradictory norms. Another example is that girls said that boys should look a certain way to be popular, but they are not allowed to show that they care about how they look. In the interviews, it was very clear that the boys were aware of how to act to be socially accepted. For example, the boys talked about how they changed clothes to fit in when they started at the school. The boys also commented that they have feelings just as the girls do, but they do not show it because of a social cost associated with this action. They think that they would lose status among the girls if they showed themselves to be sensitive.

I have called this way of talking among the boys a *reflective homosociality*. The boys explained that they act in a certain way because of society’s norms. They think that masculinity is constructed by social norms rather than something that for example is determined by biology. This way of reasoning among the boys is what characterises a reflective homosociality. This way of reasoning does not necessarily lead to boys changing their actions (their reasoning about showing sensitivity is an example of this). However, this way of reasoning does open up the possibility for change. The boys’ reasoning around equality and homophobia is an example of this. They said that society should change to be more equal, and raising women’s wages and putting more women in leadership positions are some ways to do this, according to the boys. The boys

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

also said that homophobia is stupid and wrong. At the same time, they confessed to calling each other “gay” as an insult. However, when they reflected about this, they all agreed that they should stop doing this because it must be insulting to homosexuals. This is an example of how reflective homosociality opens the possibility for change.

The teachers ask the pupils daily about what and how they going to study each day. The teachers also always gather the class at the end of the day to discuss how the studying has gone (What went well? What didn't work? If it didn't work, are there any better ways for you to study?). This regular discussion of how to study to become good at a subject has contributed to normalizing the view that students should study. The boys' view on masculinity as a “becoming” makes them open to critically reviewing and changing traditional gender norms, like changing the view that studying is a feminine act, for example. This means that the teachers are meeting boys who are open for change. In this way, norms of masculinity that are reproduced at the Ludusschool have a relationship to boys' views on studies. The pupils at the Ludusschool do not view studying ambitiously as a feminine act. This is because both girls and boys have been reproducing this action. In turn, that ambitious studies are not defined as something feminine means that the opposite act is not seen as a masculine one. The boys, therefore, have not been proving their masculinity by disregarding studies, which differs from several other schools.

*Are there norms that “gendered” the ability to study and if there are these kind of norms, how are they reproduced?*

The “study culture” among the boys in the Ludusschool is likely to contribute to the boys having better grades than the national average. The gap between girls' and boys' average grades in the Ludusschool is half of what it is in the national average. However, there is still a gap, which means that the boys still do not perform as well as the girls on average, even in a school with a “study culture”. There are more “subtle” norms of masculinity related to their ability to study than just boys' manifest view on studying. Just because boys in the Ludusschool are “allowed” to study as ambitiously as the girls without any social cost, it does not mean that they have the same ability to do this.

In the Ludusschool, there are different social expectations of the girls and the boys, both from peers and the teachers. Something that is the same between girls and boys in the Ludusschool is that most of them want to become socially accepted. However, there are different ways for girls and boys to be-

## SUMMERY

come socially accepted. These social expectations reproduce different actions among the girls and the boys. The actions that girls are expected to perform to be socially accepted develop abilities that previous research has shown to be important to perform well in school subjects. This is not to say that boys do not have these abilities. They do. However, girls on average have performed certain actions more frequently because of social expectations. And if you have done something much more than other individuals, you are usually better at it. In this way, norms have led to the ability to study being gendered. Not only do girls develop more abilities to study because of social expectations, boys reproduce actions that are counterproductive to performance in school. For example, boys commented that they are expected to tell and receive teasing jokes during class to be socially accepted. This disturbed the other pupils, but mostly it disturbed the boys' own concentration and focus on studying. I will now give three examples of how girls develop more abilities to study on average than boys, and how this was reproduced in the social relations in the Ludusschool.

1. The boys who had high grades in the Ludusschool said that they had high grades because they studied in more disciplined ways than other boys. Many examples of this were observed in the research such as when they sat on their own studying. However, as the boys also said, many more girls studied in disciplined ways than boys. So the action that pupils themselves say is important to achieve good grades are generally done more often by girls than boys. Previous research shows that girls from a young age are expected by adults to perform tasks that help the adults (see, for example, Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013; Giota 2002; Jakobsson 2000; Melhuish 2010; Taggart 2010). Girls are expected more often than boys to do something other than what they want to do in any given moment. This develops their ability to be self-disciplined. Previous research has shown self-discipline to be a key factor for performing well in school (see, for example, Jakobsson 2000; Melhuish 2010; Spinath, Ecker & Steinmayr 2014; Taggart 2010). Boys can of course be very disciplined and very ambitious. However, boys mostly do this in subjects that they like. Boys on average have a harder time disciplining themselves to do things that they do not like (Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013). In the Ludusschool the pupils have to take responsibility for what they study. In the interviews there were noticeably more boys than girls who said that they study a lot more for subjects that they like, and more or less miss the rest (observations showed this too).

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

2. Because there are more social expectations for girls to help other people, girls develop a better ability than boys to understand what other people want (see, for example, Arevik 2011; DEJA 2004; Giota 2002; Jakobsson 2000; Lindahl 2007; Spinath, Ecker, & Steinmayr 2014). There are more social expectations for boys to stand on their own and be independent. Previous research shows that girls are better at understanding what adults, like a teacher, want from them and that this is an ability that helps them perform in school (see, for example, Arevik 2011; DEJA 2004; Giota 2002; Jakobsson 2000; Lindahl 2007; Spinath, Ecker, & Steinmayr 2014). There were many observed instances in the Ludusschool of girls proving that they have a better knowledge than boys of how the adults want pupils to act and talk. There were, for example, situations where girls criticized the school because they wanted something to change, and they brought about this change because they knew how to argue with the adults. There were almost no observations in the research of boys managing this. The girls were also observed helping adults in the school without the adults asking for assistance. It seems that girls in general have a more developed ability to see what adults want because this is more often expected of them from a young age.

3. Previous research shows that adults in general talk to girls with a lot more developed language than they do to boys (see, for example, Melhuish 2010; Radovic 2008; Sammons 2010; Taggart 2010). To become socially accepted as a girl by other girls, you have to talk a lot about relationships and the like (Öqvist 2009). To become socially accepted as a boy by other boys, you have to do more physical actions rather than sit and talk. This is something that was very clear in the Ludusschool. Girls and boys interacted differently with people of their own gender to become socially accepted. The way girls interact develops their ability to understand and use language. Previous research has shown that good language skills are of great importance for performing well in school (see, for example, DEJA 2010; OECD 2015; Spinath, Ecker & Steinmayr 2014).

So, even if boys in the Ludusschool are “allowed” and expected to study just as ambitiously as the girls, it does not mean that they have the ability to do so. Just because there is a norm that you should study, it does not mean that other parallel and contradictory norms do not exist. In the Ludusschool there are norms that are more “allowing” in terms of boys studying compared with many other schools. At the same time, there are norms that are “limiting” boys’ possibilities for studying.



## SUMMARY

### Conclusion

The example of the Ludusschool shows that a dominating “study culture” among the boys is more beneficial than a dominating “anti-school culture” or a dominating “effortless achievement culture” for both girls and boys in a school. This shows the importance of combatting these two negative “cultures” in school for both the benefit of girls and boys. The example of the Ludusschool also shows that getting rid of a dominating “anti-school culture” or a dominating “effortless achievement culture” among the boys is not enough for helping boys in general to perform as well as girls in school. So the question is, what other things contribute to girls, in general, performing better than boys in school and what can we do about it in a way that is beneficial for both girls and boys?

If, from a young age, boys experienced a stronger focus on “becoming” good, and if children were told that they get better through effort, would these help boys perform better in school? The answer is, “Yes, probably”. Similarly, it might help if adults talked to boys from a young age with the same developed language as with girls, and played as many games with boys that help to develop language skills as with girls. It would probably also help boys if adults had the same expectations of boys and girls regarding their assistance with tasks. These are actions that would help boys’ development in abilities that contribute to performing well in school. These actions would probably also benefit girls’ social situation because they would meet a boy who is more developed in expressing himself verbally, show care, and have a higher degree of self-discipline. Would these actions be enough to make boys perform as well as girls in school? It might bring us closer to achieving the goal, but not all the way.

One thing that can be learnt from this study, that shall not be underestimated, is the number of boys who openly study ambitiously and the exemplification of a dominant “study culture” among boys. This might mean that texts which bring up boys’ “anti-school culture” have to add that not all schools look like this. There are schools where a “study culture” is dominant among the boys. This can provide a more complex picture of boys and more alternative stories with which boys can identify.

It would also be less stressful for boys if they received support from teachers with the idea that they should not tease each other. In the same way as the teachers in the Ludusschool tell boys not to tease girls, teachers should inter-

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

fere and tell boys not to tease each other. This would create a resistance against the norm that boys should be tough and hard so that they can “take” degrading comments instead of reproducing the opposite. This is important partly because some boys feel very bad because of this teasing, even if they do not show this to their friends (Mills 2001), and partly because the boys could be more relaxed in class and focus on studying, instead of giving and taking tough jokes. If the teachers supported each other in this, it would create calmer classrooms from which both girls and boys would benefit.

The women teachers’ actions in the Ludusschool reproduce a traditional masculinity among the boys. This means that the school does not become “feminised” because the majority of the teachers are women. This is something that previous research has also refuted, despite it being a popular hypothesis in some articles in the media (see, for example, Burusic, Babarovic & Seric 2011; Dee 2006; Helbig 2012; Jackson 2010; Smith 2007). On the contrary, boys would probably benefit from a more “feminised” school. This is because action that traditionally has been viewed as feminine helps good school performance, and such action should also help boys perform better in school. If the boys would start to perform these actions, the actions would no longer be viewed as feminine. The boys in the Ludusschool think that you should study ambitiously, which suggests that studying ambitiously is not viewed as feminine, which is the case in other schools. This shows that what is viewed as feminine or masculine is changeable and is constructed in social relations.

The actions mentioned above would benefit boys’ development, but an understanding of boys’ everyday life is needed. There are norms of masculinity that boys feel they have to follow to be socially accepted. An important insight from this study is that boys want to be socially accepted and that they act in certain ways to become that. It can be very hard to get a boy to change his action in school if that means that he will lose status among peers with whom he wants to be friends. He will, even if it is counterproductive to performing well in school, follow the norms of masculinity that are dominating among his fellow pupils. These “limiting” norms can be changed to be more “allowing”. One lesson that can be drawn from my study of the Ludusschool is that changing norms is possible.

## REFERENSER

- Ahlberg, A.W., Lundqvist, N., & Sörbom, G. (1998). *Norstedts latinsk-svenska ordbok*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts ordbok.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Stockholm universitet.
- Andreasson, J. (2007). *Idrottens kön: genus, kropp och sexualitet i lagidrottens vardag*. Diss. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Anderson, E. (2008). Inclusive masculinity in a fraternal setting. *Men and masculinities*, 10(5), 604-620.
- Archer, M. S. (2010). Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action. *The British Journal of Sociology*, 61, 225-252.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2), 1-12.
- Bengtsson, J. (2013). *Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det: ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Bird, S. R. (1996). Welcome To The Men's Club: homosociality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender & Society*, 10(2), 120-131.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Berge, B-M. (1997). Styra eller styras – Att skapa kön i ett klassrum. I Nordborg, G. (Red.), *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Bruno Östlings Bokförlag Symposion.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Brännberg, T. (1998). *Bakom kulisserna: [en socialpsykologisk studie av en förening]*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147-154.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

- Burcar, V. (2005). *Gestaltningar av offererfarebeter: samtal med unga män som utsatts för brott*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Burcar, V. (2012). Unga mäns brottsofferberättelser: "svenskar" och "invandrare" som retoriska resurser. I Gottzén, L. & Jonsson, R. (red.), *Andra män: maskulinitet, normskapande och jämställdhet*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Burusic, J., Babarovic, T., & Seric, M. (2012) Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 523-538.
- Butera, K. J. (2008). Neo-Mateship in the 21st century: Changes in the performance of Australian masculinity. *Journal of sociology*, 44(3), 265-281.
- Butler, J. (2006). *Genus o gjort: kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Carrigan, T, Connell, R., & Lee, J. (1985). Toward a new sociology of masculinity. *Theory and society*. 14(5), 551-604.
- Connell, R. (1977). *Ruling class, ruling culture: studies of conflict, power and hegemony in Australian life*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Connell, R. (1983). *Which way is up? Essays on sex, class and culture*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Connell, R. (1987). *Gender and power: society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity in association with Blackwell.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College record*, 98(2), 206-235.
- Connell, R. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity.
- Connell, R. (2008). *Maskuliniteter*. (2. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. (2., utvidgade och omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. (2011). *Confronting equality: gender, knowledge and global change*. Cambridge: Polity.
- Connell, R. (2012). Att undervisa pojkar. I Baagøe Nielsen, S. & Nordberg, M. (2012). *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetskapande i förskola och skola*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Connell, R., & Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic masculinity?: rethinking the concept. *Gender & society*, 19(4), 809-828.

## REFERENSER

- Connell, R., & Pearse, R. (2014). *Gender Norms and Stereotypes: A Survey of Concepts, Research, and Issues about Change*. Paper presented at the UN Women Expert Group Meeting, Envisioning Women's Rights in the Post-2015 Context, New York, November 3–5.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Dee, T. S. (2006). The why chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 6(4), 1–7.
- DEJA 2004/Delegationen för jämställdhet i förskolan. (2004). *Den könade förskolan: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete : delbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Deja 2010/Delegationen för jämställdhet i skolan (2010). *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan : slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I Like to Do It, I'm Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings Between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. *Child Development*, 78, 430–447.
- Dovemark, M. (2007). *Ansvar - hur lätt är det?: om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Egeberg Holmgren, L. (2012). Feministiska män: från i-princip till i-praktik. I Gottzén, L., & Jonsson, R. (red.), *Andra män: maskulinitet, normskapande och jämställdhet*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Engels, F. (2008/1884). *Familjens, privategendomens och statens ursprung: i anslutning till Lewis H. Morgans forskning*. [Ny utg.] Lund: Murbruk
- Epstein, D. (red.). (1998). *Failing boys?: issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press
- Ericson, M. (2004). *Brandman och man. Om aktualiseringen av kön i brandmannayrket*. Karlstad: Räddningsverket.
- Evertsson, M., England, P., Mooi-Reci, I., Hermsen, J., Bruijn, J., & Cotter, D. (2009). Is Gender Inequality Greater at Lower or Higher Educational Levels?: Common Patterns in the Netherlands, Sweden, and the United States. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 16(2), 210-241.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

- Flood, M. (2008). Men, sex, and homosociality. How bonds between men shape their sexual relations with women. *Men and Masculinities*, 10(3), 339-359.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forsberg, U. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan?: analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Francis, B. (2009). The role of the boffin as object other in gendered performances of school achievement. *The sociological Review*, 57(4), 645-669.
- Francis, B., Skelton, C., & Read B. (2010). The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36(2) 317-340.
- Frosh, S., Phoenix, A., & Pattman, R. (2002). *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. NY: Palgrave.
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Fundberg, J. (2003). *Kom igen, gubbar!: om pojkefotboll och maskuliniteter*. Diss. Stockholm : Univ. Stockholm.
- Furberg, M. (1987). *Allting en trasa?: en bok om livets mening*. (2., [rev.] uppl.). Lund: Doxa.
- Furlong, V. A., & Edwards A. D. (1977). Language in Classroom Interaction: Theory and Data. *Educational Research*, 19(2), 122-12.
- Gillander Gådin, K., Weiner, G., & Ahlgren, C. (2013). School Health Promotion to Increase Empowerment, Gender Equality and Pupil Participation: A Focus Group Study of a Swedish Elementary School Initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(1), 54-70.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-305.
- Gramsci, A. (2007). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence and Wishart.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526-1541.
- Hammarén, N. (2008). *Förorten i huvudet: unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

## REFERENSER

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. (3. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Harrop, A., & Swinson, J. (2011). Comparison of teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behaviour in secondary and primary schools. *Educational Studies*, 37(1), 115-125.
- Helbig, M. (2012). Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: empirical evidence from 21 European Union and OECD countries. *British Journal of Sociology of Education* 33(5), 661-677.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Holm, A. (2008). *Relationer i skolan: en studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Holm, A., & Öhrn, E. (2014). Diskurser om prestationer, begåvning och arbete. I Öhrn, E., & Holm, A., (red.) (2014). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg : Göteborgs universitet.
- HSFR (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Enskede: TPB.
- Jackson, C. (2006). *Lads and laddettes in school: gender and a fear of failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Jackson, C. (2010) 'I've been sort of laddish with them ... one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them, in *Gender and Education*, 22(5), 505-519.
- Jackson, C., & Nyström, A-S. (2015). Smart students get perfect scores in tests without studying much?: why is an effortless achiever identity attractive, and for whom is it possible? *Research Papers in Education* 30(4), 1-18.
- Jakobsson, A. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv: en studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, T. (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, 1,7-30.
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: utveckling, lärande, socialisation*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

- Jonsson, R., & Milani, T. M. (2012). Du bazar henne fem: om sexistiskt språk och den Andre. I Gottzén, L., & Jonsson, R. (red.) (2012). *Andra män: maskulinitet, normskapande och jämställdhet*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013) Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and individual differences* 23, 234-240.
- Kimmel, M. S. (1994) Masculinity as Homophobia: Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity. In Brod, H., & Kaufman, M. (red.) *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks: Sage.
- Kimmel, M. S. (2010). *Pojkar och skolan: ett bakgrundsdokument om "pojkkrisen"*. Stockholm: Fritze.
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klinth, R., & Johansson, T. (2010). *Nya svenska fäder*. (1. uppl.) Umeå: Boré.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kärnebro, K. (2013). *Plugga stenhårt eller vara rolig?: normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. Diss. Umeå: Umeå universitet
- Lahelma, E. (2002). Gendered Conflicts in Secondary School: Fun or Enactment of Power? *Gender and Education*, 14(3), 295–306.
- Lalander, P., & Johansson, T. (2017). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. (5., uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lapadat, J., & Lindsay, A. (1999). Transcription in Research and Practice: From Standardization of Technique to Interpretive Positionings in *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64-86.
- León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens bitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindahl, E. (2007). *Systematiska avvikelser mellan slutbetyg och provresultat: spelar elevens kön och etniska bakgrund roll?*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).
- Lindgren, G. (1996). Broderskapets logik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 17(1), 4-14.



## REFERENSER

- Lindgren, G. (1999). *Klass, kön och kirurgi: relationer bland vårdpersonal i organisationsförändringarnas spår*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Lipman-Blumen, J. (1976). Toward a homosocial theory of sex roles: an explanation of the sex segregation of social institutions. *Signs*, 1(3), 15-31.
- Lyng, S. T. (2007). Is There More to “Antischoolishness” than Masculinity? On Multiple Student Styles, Gender, and Educational Self-Exclusion in Secondary School. *Men and Masculinities*, 11(4), 462 – 487.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martin, A. (2004). school motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of psychology*, 56(3), 133-146.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2010). Introduction in Martinsson, L., & Reimers, E. (red) (2010). *Norm struggles: sexualities in contentions*. Newcastle: Cambridge scholars.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2014) Inledning. i Martinsson, L., & Reimers, E. (red). (2014). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- McCall, L. (2005). Intersektionalitetens komplexitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 2-3.
- Melhuish, E., (2010). Why children, parents and home learning are Important. In Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- Messner, M. A. (2001) Friendship, intimacy and sexuality. In Whitehead, S, & Barrett, F, J. (red.). *The masculinities reader* (2001). Cambridge: Polity press.
- Mill, J. S. (2008/1869). *Förtrycket av kvinnorna*. [Ny utg.] Nora: Nya Doxa.
- Mills, M. (2001). *Challenging violence in schools: an issue of masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- Mills, M., Francis, B., & Skelton, C. (2009) Gender policies in australia and the united kingdom: The construction of ”new” boys and girls. In Martino, W, Kehler, M., & Weaver-Hightower M. B. (red.). (2009). *The problem with boys’ education: Beyond the backlash*. New York: Routledge.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S., & Kruglanski, A. W. (editor) (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

- Mulvey, L. (1999). Visual Pleasure and Narrative Cinema. In Cohen, M. & Braudy, L. (red.). *Film theory and criticism: introductory readings*. (5., [rev.] ed.) Oxford: Oxford Univ. Press.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Nilholm, C. (2012). Makt, motstånd och normalisering – en Kommentar. *Utbildning och Demokrati*, 21(3), 107-113.
- Nyiri, P. (2013). Lateral Visions: Juxtaposition as Method. *Ethnography* 14(3), 369–83.
- Nordberg, M. (2008). Att vara cool på rätt sätt. I Frangeur, R., & Nordberg, M. (2008). *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Nordberg, M. (2012). Det hotande och lockande feminina: om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I Baagøe Nielsen, S., & Nordberg, M. (2012). *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetskapande i förskola och skola*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Norberg, M., & Saar, T. (2008). Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen i Frangeur, R., & Nordberg, M. (2008). *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Nygren, G. (2009). Barnens och kamratkulturens betydelse för skolframgång i eurling. I Meurling, B., & Nygren, G. (red.) (2009). *Skolvardag och framtidsambitioner: etnologiska perspektiv på utbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: en studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Osbeck, C., Holm, A., & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan: förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs univ.
- Paechter, C. F. (1998). *Educating the other: gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Pearse, R., & Connell, R. (2016). Gender Norms and the Economy: Insights from Social Research. *Feminist Economics*, 22(1), 30-53.
- Pershing, J. L. (2006). Men and women's experiences with hazing in a male-dominated elite military institution. *Men and Masculinities*, 8(4), 470-492.

## REFERENSER

- Phoenix, A. (2005). Neoliberalism and masculinity. Racialisation and the contradictions of schooling for 11-14- years-old. *Youth and society*, 36(2), 227-246.
- Pollack, W. (1999). *Real boys: rescuing our sons from the myths of boyhood*. (1. Owl Books ed.) New York: Henry Holt & Company.
- Radovic, S. (2008). Text, tal och media. I Lif, J. (2008). *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of qualitative data analysis. In Silverman, D. (red.) (2011). *Qualitative research: issues of theory, method and practice*. 3. ed. London: SAGE.
- Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- Rosvall, P. (2012). "... det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." : en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan. Diss. Umeå : Umeå universitet.
- Sammons, P. (2010). Do the benefits of pre-school last? Investigating pupil outcomes to the end of Key stage 2 (aged 11). In Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- SCB (2000). *På tal om kvinnor och män: lathund om jämställdhet*. 2000. Örebro: Statistiska centralbyrån.
- SCB (2016b). *På tal om kvinnor och män: lathund om jämställdhet*. 2016. Örebro: Statistiska centralbyrån.
- Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, 2007, Vol. 36(1), 85-102.
- Schütz, A. (1962). *Collected papers. 1, The problem of social reality*. The Hague: M. Nijhoff.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. (2. ed.). New York: Teachers College Press.
- Sherman, H. B. (2007). Ethnographic interviewing. In Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, J. (2007). *Handbook of Ethnography*. London: Sage publications Ltd.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolkommittén (1997). *Skolfrågor: om skola i en ny tid : slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola?: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer : sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap : resultaten i konzentrat*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Attityder till skolan 2015*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, J. (2007). 'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, 19(2), 179-198.
- Snyder, J., Brooker, M., Patrick, M. R., Snyder, A., Schrepferman, L., & Stoolmiller, M. (2003). Observed Peer Victimization During Early Elementary School: Continuity, Growth, and Relation to Risk for Child Antisocial and Depressive Behavior. *Child Development*, 74(6), 1881-1898.
- SOU (2009:64). *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det? Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritze.
- SOU (2015:50) *Delegationen för jämställdhet i arbetslivet. Hela lönen, hela tiden: utmaningar för ett jämställt arbetsliv : slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Spinath, B., Ecker C., & Steinmayr R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Statens medieråd (2015). *Ungar & medier 2015*. Statens medieråd.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- Taggart, B. (2010). Vulnerable children: Identifying children 'at risk'. In Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.

## REFERENSER

- Taylor, C. (1985). *Philosophical papers. 2, Philosophy and the human sciences*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Thurnell-Read, T. (2012). What happens on tour: The premarital stag tour, homosocial bonding, and male friendship. *Men and Masculinities*, 15(3), 249-270.
- Tyrefors Hinnerich, B., Höglin, E., & Johannesson, M. (2010). *Diskrimineras pojkar i skolan?*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).
- Utbildningsdepartementet 1994/Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan (1994). *Vi är alla olika: en åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde från Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan*. Stockholm: Fritze.
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. In Walford, G. (Red.) *How to do educational ethnography*. London: Tufnell press.
- Walford, G. (2009a). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282.
- Walford, G. (2009b). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4(2), 117-130.
- Walkerdine, V. (1994). Reasoning in a Post-Modern Age in Ernest. In Paul (red.) (1994). *Mathematics, education and philosophy: an international perspective*. London: Falmer.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker?*. Stockholm: Fritze.
- Westling Allodi, M. (2010). *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Fritze.
- Whitehead, S. M., & Barrett, F. J. (2008) The sociology of masculinity. In Whitehead, S. M., & Barrett, F. J. (2008) (red.) *The Masculinities reader*. Cambridge: Polity Press.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford U.P
- Willis, P. E. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Willis, P. E., & Trondman, M. (2000): Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(5), 394-402.

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

- Wittgenstein, L. (1998). *Filosofiska undersökningar*. ([Ny utg.]). Stockholm: MånPocket.
- Yeung, K-T., Stomble, M., & Wharton, R. (2006) Making men in gay fraternities: Resisting and reproducing multiple dimensions of hegemonic masculinity. *Gender and society*, 20(1), 5-31.
- Young, I. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human Studies* 3(1), 137-156.
- Wolfinger, H. (2002) On writing fieldnotes: Collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research* 2(1), 85-95.
- Zimmerman, F. (2008). *Den svårföränderliga killkoden: en intervjustudie med fyra före detta mobbade unga män om mansrollen*. Borås: Högskolan, Inst. för pedagogik.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring?: en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, E. (2014) Introduktion. I Öhrn, E., & Holm, A., (red.) (2014). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Öqvist, A. (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi: en studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som bora och kärning*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.

## REFERENSER

### Digitala referenser

- Arevik, N. (2011) *Betydligt fler flickor än pojkar får högre slutbetyg än resultat på de nationella proven. Och skillnaderna ökar.*  
<<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2011/12/04/pojkar-missgynnas-allt-mer-betygsattningen>> Hämtat 2012-10-23
- Barnombudsmannen.se (2017)  
<[https://max18.barnombudsmannen.se/statistiklabbet/?iid=5\\_1#2007-2014/region/0/0/variable/0/0/gender/both/sub-indicator/0,2007-2014/region/0/0/variable/0/0/gender/male/sub-indicator/0,2007-2014/region/0/0/variable/0/0/gender/female/sub-indicator/0/?tab=0](https://max18.barnombudsmannen.se/statistiklabbet/?iid=5_1#2007-2014/region/0/0/variable/0/0/gender/both/sub-indicator/0,2007-2014/region/0/0/variable/0/0/gender/male/sub-indicator/0,2007-2014/region/0/0/variable/0/0/gender/female/sub-indicator/0/?tab=0)>  
Hämtat 2017-10-26
- BUV.SU.SE (2016)  
<<http://www.buv.su.se/sjlvstndigt-arbete/att-skriva-sjlvstndigt-arbete/teoretiskt-perspektiv>> hämtat 2016-11-18
- HSV.se (2012)  
<<http://www.hsv.se/statistik/statistikomhogskolan/jamstalldhet.4.6df71dcd1157e4305158000830.html>> Hämtat 2012-10-20
- OECD (2015). *What lies behind gender inequality in education? PISA in Focus.* Paris: OECD.  
<<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js4xffhhc30-en.pdf?expires=1482937638&id=id&accname=guest&checksum=A1F67E32745FE87E54805346B03D8D6C>> Hämtat 2016-12-28
- SCB (2016a)  
<[http://www.scb.se/sv\\_/Dokumentation/Klassifikaioner-och-standarder/Socioekonomisk-indelning-SEI/](http://www.scb.se/sv_/Dokumentation/Klassifikaioner-och-standarder/Socioekonomisk-indelning-SEI/)> Hämtat 2016-11-17
- Skolverket (2016) *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik.*  
<<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3725>> Hämtat 2016-12-28
- Skolverket (2017a)  
<<http://siriss.skolverket.se/siris/?p=SIRIS:147:0::NO::>>  
Hämtat 2017-04-01
- Skolverket (2017b)  
<[https://www.uhr.se/globalassets/\\_uhr.se/studier-och-antagning/antagningsstatistik/2015-2016/uhr-rapport-2016-12-19-statistik-i-samband-med-forsta-urval-vt-2017.pdf](https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/studier-och-antagning/antagningsstatistik/2015-2016/uhr-rapport-2016-12-19-statistik-i-samband-med-forsta-urval-vt-2017.pdf)> Hämtat 2017-04-01

## DET TILLÅTANDE OCH DET BEGRÄNSANDE

UKÄ.se (2017)

<<http://www.uka.se/om-oss/publikationer--beslut/rapporter/rapporter/2017-06-01-arsrapport-2017-for-universitet-och-hogskolor.html>> Hämtat 2017-10-26



# Bilagor

## Bilaga 1

Information till föräldrar i klass 9X och 9X

Hej!

Mitt namn är Fredrik Zimmerman och jag undervisar på lärarutbildningen vid Högskolan i Borås och är doktorand i barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Jag skriver min avhandling om ungdomars syn på sin skolvardag med fokus på frågorna: Vilken syn har ungdomar på sina studier? Hur upplever ungdomar det är att vara tjej idag, respektive hur upplever ungdomar det är att vara kille idag? Det är med andra ord ungdomarnas egna berättelser och upplevelser som är intressanta för min studie.

Jag kommer att besöka klass 9X och klass 9X från vecka X och en tid framöver. Under några veckor kommer jag att vara med på vissa lektioner och raster. Jag kommer även att genomföra intervjuer med eleverna. I intervjuerna hoppas jag att eleverna ger sin syn på sin skolvardag. Enskilda elever som inte vill delta har rätt att säga nej. Intervjuerna är anonyma och alla elever kommer att få fingerat namn. Även skolan och den ort studien genomförs på kommer att fingeras.

Skolan har givit sitt samtycke till undersökningen. Om du som förälder har några frågor eller något som du vill diskutera rörande undersökningen är du välkommen att höra av dig till mig.

Med vänliga hälsningar

Fredrik Zimmerman (e-post [fredrik.zimmerman@hb.se](mailto:fredrik.zimmerman@hb.se))

# BILAGOR

## Bilaga 2

Intervjuguide 1

### Studier

Hur trivs du i skolan? Hur är det i klassen?

Vad har ni för mål på studierna?

Studerar ni så mycket ni orkar? Skulle ni kunna göra mer?

Varför studerar ni inte så mycket ni orkar?

Stör exempelvis mobilen studier i skolan?

Studerar ni vad ni kan i skolan?

Studerar ni något hemma (utanför skoltid)?

Offrar ni något för studierna som ni skulle vilja göra istället?

Diskuterar ni studier med era kamrater? Vad säger ni då?

Har ni alltid haft denna syn på studier? Hur var det i sjuan eller åttan?

Upplever ni någon betygstress/uppgiftstress?

Vem frågar ni om ni inte kan?

Vad tycker ni om skolans upplägg?

Var det lätt eller svårt att komma in i skolans pedagogiska upplägg?

Vad tänker du välja för program på gymnasiet?

### Tjejer och killar

Beter sig flickor och pojkar lika/olika i klassrummet?

Behandlas flickor och pojkar på samma sätt av lärarna på skolan?

Hur är tjejerna/Killarna i skolan/klaseen?

Skillnader på tjejer/killar i skolan? (Studier/raster/Intressen?)

Känner ni något visst tryck att vara på ett visst sätt? Utifrån att vara kille/tjej

Förväntar vissa er att vara på ett visst sätt? Utifrån att vara kille/tjej

## BILAGOR

Hur är språkbruket på skolan? I klassen? Kränkningar?

### **Bland lärare**

Vad gör en person populär bland lärarna?

Vad gör en person opopulär bland lärarna?

Har alla lika mycket inflytande i klassen?

### **Popularitet**

Finns det killar som är mer populära än andra på skolan?

Varför är de mer populära?

Finns det tjejer som är mer populära än andra på skolan?

Varför är de mer populära?

Vad pratar ni oftast om med era kamrater?

## **Bilaga 3**

### Intervjuguide 2

Anser ni att män och kvinnor ska vara jämlika? (på så sätt att de får göra allt den andra gör? Tjejer kan bli brandmän och män kan jobba med barn på förskola).

Varför anser ni detta?

Får tjejer ha hår under armarna?

Om någon retar Lisa för att hon har fult slitet hår och ful frisyra. Förstår ni om hon blir ledsen?

Får killar ha hår under armarna?

Om någon retar Lukas för att han har fult hår och ful frisyra och han blir ledsen är detta ok?

Vad anser ni om homofobi? Varför?

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärlärd. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraerna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgeift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAEISSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000



150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjopraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxinsnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Läk och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärad hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skärundervisning i gymnasietskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teorisert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention*. Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and  
Elisabet Öhrn

- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016
- 391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg 2016
- 392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys*. Göteborg 2016
- 393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg 2016
- 394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen*. Göteborg 2017
- 395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy*. Göteborg 2017
- 396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Göteborg 2017
- 397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborg 2017
- 398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom*. Göteborg 2017
- 399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning*. Göteborg 2017
- 400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker*. Göteborg 2017
- 401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space*. Göteborg 2017
- 402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg 2017
- 403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidsbarn i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg 2017
- 404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket*. Göteborg 2017
- 405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet*. Göteborg 2017
- 406 ELIAS JOHANNESSON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment*. Göteborg 2017
- 407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg 2017
- 408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy*. Göteborg 2018
- 409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Göteborg 2018
- 410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations*. Göteborg 2018
- 411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Göteborg 2018
- 412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg 2018